



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA E DE CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIA DE FÁTIMA ALVES SANTOS SCOMPARIN

Brasília - DF

2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA E DE CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes.

Brasília – DF

2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FICHA CATALOGRÁFICA

SCOMPARIN, Maria de Fátima Alves Santos.

Concepções e práticas de leitura e de contação de histórias no ensino fundamental. 68 páginas.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes

Monografia: (Trabalho Final de Curso), UnB, 2015.

1. Leitura – 2. Contação de histórias – 3. Letramento - 4. Ensino e Aprendizagem

I. Solange Alves de Oliveira Mendes. **II.** Universidade Federal.

Brasília – DF

Julho de 2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA E DE CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

Trabalho Final de Curso aprovado como requisito final para a obtenção do Título de Pedagoga - Licenciatura plena, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes - Orientadora

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Profa. Dra. – Examinadora Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Profa Ma. – Examinadora Paixão Marilete Alves Pinheiro

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Brasília - DF, 2015

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus que, segundo a sua infinita graça e bondade me concedeu
a oportunidade da graduação.

Ao meu esposo Sidnei, que contribuiu incansavelmente para a realização
desse sonho.

Aos meus pais José Santos e Raimunda Alves, por terem acreditado que
chegaria até aqui, suas palavras me deram forças (em memória).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo que tem sido o amigo fiel de todas as horas, conduzindo-me no caminho que devo andar. Ainda quando nada existia, tudo se fez por meio dele, tudo é para ele; o meu respirar, a minha vida.

Ao meu amado esposo Sidnei Scomparin, obrigada pelo apoio incondicional em todos os aspectos durante o período na universidade e, especialmente, por ter sido ouvinte paciente e conselheiro, nesses últimos dias tão intensos, em que sua força e incentivo foram essenciais para continuar a escrita desse trabalho.

À minha filha Larissa Valéria, por sua doce presença e sorrisos em casa, colorindo meus finais de semana. Por sua amizade, carinho e apoio nos períodos mais difíceis.

À minha irmã em Cristo, Risomar Rodrigues da Silva que sempre me deu apoio desde o início do curso, orando e intercedendo, em toda a minha trajetória na universidade.

Aos meus sobrinhos Lucas e Cecília, por tantas vezes terem sido sujeitos de pesquisa em meus trabalhos.

À minha amiga Kristy Hellen, pela parceria durante todo o curso, a companhia em almoços no Restaurante Universitário. Obrigada pelas dicas e as constantes discussões acerca desse trabalho.

À minha orientadora Solange Alves de Oliveira Mendes, por sua generosidade e apoio imensuráveis, precisão nas correções e direcionamento desse trabalho.

À Escola Classe, participante da pesquisa, professora regente e alunos do 2º Ano, muito obrigada!

Às professoras Paixão Marilete e Otília Maria, por terem aceitado o convite de abrilhantarem a banca examinadora. Obrigada pela leitura do trabalho.

A todos os professores e professoras, colegas e funcionários da Faculdade de Educação, obrigada!

“Mas leio, leio. Em filosofias tropeço e caio, cavalgo de novo meu verde livro, em cavalarias me perco, medievo; em contos, poemas me vejo viver. Como te devoro, verde pastagem. Ou antes, carruagem de fugir de mim e me trazer de volta à casa a qualquer hora num fechar de páginas?”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho investigou se práticas de leitura e de contação de histórias têm contribuído para a formação do aluno leitor. A pesquisa foi realizada numa escola pública de Brasília - Distrito Federal no período entre 18 de Março a 30 de Abril de 2015, numa turma de 2º ano do ensino fundamental, totalizando 10 observações de aula. Realizamos, também, entrevista semiestruturada com a professora regente. Considerando os eixos do letramento, letramento literário, leitura e contação de histórias, pautamos o trabalho em: Abramovich (1993); Cosson (2014), Moraes (2005); Soares (2004; 2009; 2011), Brasil (2012) dentre outros. Optamos pela pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. Como resultado geral da pesquisa, enfatizamos que, na prática acompanhada, houve espaço para as atividades de contação de histórias, contudo, não verificamos momentos destinados à leitura de textos. No momento em que essa atividade ocorria era realizada apenas pela professora, o que sinalizou para a não inserção autônoma do aprendiz nessa prática.

Palavras-chave: Leitura; Contação de histórias; Letramento; Ensino e Aprendizagem

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| MEMORIAL EDUCATIVO..... | 11 |
| INTRODUÇÃO..... | 19 |
| CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO..... | 21 |
| 1.1 - Letramento: concepções e relações..... | 21 |
| 1.2 - Letramento Literário - cotidiano de sala de aula..... | 24 |
| 1.3 - Concepções de contação de histórias e de leitura..... | 28 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA..... | 36 |
| 2.1 - Escola campo de pesquisa..... | 36 |
| 2.2 - Turma contribuinte na pesquisa..... | 38 |
| 2.3 - Perfil profissional e acadêmico da professora regente..... | 39 |
| 2.4 - Instrumentos de pesquisa..... | 39 |
| 2.4.1 Entrevista semiestruturada..... | 39 |
| 2.4.2 Observação participante..... | 40 |
| CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE RESULTADOS..... | 42 |
| 3.1 - Concepções e práticas da atividade de contação de histórias..... | 42 |
| 3.2 - A atividade de contação de histórias e a formação do leitor na etapa da escolarização..... | 47 |
| 3.3 - Práticas de letramento adotado na sala de aula..... | 50 |
| 3.4 - Ensino de leitura, produção de textos e escrita alfabética..... | 53 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 59 |
| PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS..... | 62 |
| REFERÊNCIAS..... | 64 |
| APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 66 |
| APÊNDICE 2 - OBSERVAÇÃO..... | 67 |
| ANEXO – QUADRO DE NARRATIVAS..... | 68 |

PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO

MEMORIAL EDUCATIVO

Narrar a trajetória de vida escolar à acadêmica, não é uma tarefa simples, entretanto, lanço-me no desafio. Nasci na cidade de Canindé – Ceará, pertenço a uma grande família de nove irmãos, sendo eu, a penúltima filha do casal, José Santos Araújo e Raimunda Alves, ambos falecidos. Meus pais casaram-se jovens, logo veio a responsabilidade com os filhos, de modo que, não restava tempo para frequentar a escola, fosse pela escassez de recursos, ou, mesmo, por desconhecerem a cultura escolar, acabaram cursando somente o primário. O que, de certa forma, refletiu na vida escolar dos filhos que por força das dificuldades da época, auxiliavam no orçamento doméstico, impossibilitando-nos de termos acesso à escola na idade certa.

Assim sendo, trabalhei com meu pai dos 8 aos 11 anos, quando ele me colocou na escola, embora tenha entrado na escola somente nessa idade, agradei a oportunidade, pois, era muito difícil estudar naquele período. Guardo poucas memórias da infância escolar; o primeiro dia de aula; a pasta amarela, o lápis, a borracha que ganhara de meu pai. Recordo-me com muita clareza a sua emoção ao me levar à escola; o entusiasmo, os conselhos, a conversa que tivemos no percurso; palavras que ainda hoje, guardo no coração.

Tinha muitos anseios para estar na escola e me angustiava, por não conseguir entender as palavras descritas num grande livro de capa azul de “contos de fadas”, doado por uma amiga de minha mãe. A vontade de ler aquele livro era muito grande, porque queria compreender as letras, para além de suas figuras coloridas e daquelas páginas brilhantes. Vez ou outra pedia a alguém que lesse as histórias e, para mim, somente dessa forma, tanto as fadas, princesas e príncipes ganhavam vida. Mas, isso não me impedia de abri-lo todos os dias e, voltar a me encantar, desejando ser uma das fadas desse mundo fantástico.

Ao lembrar esse episódio de minha infância, me veio à lembrança, um conto lido recentemente: “A felicidade clandestina” de Clarice Lispector, quando a autora descreve todo seu sentimento por um livro: “As reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato. Clarice era movida pelo desejo e emoção, queria a qualquer custo ter o livro em suas mãos e no ápice do momento em que consegue, o ama profundamente, transbordando de contentamento por estar com o livro desejado.

Considero que aprender a ler nesse contexto era essencial para mim, queria a qualquer custo explorar a leitura do livro, embora já o fizesse, ao meu modo. Entendia que por meio da leitura, poderia me tornar parte do livro e assim, cada palavra que aprendia, era para ele que corria, assim como Clarice, mergulhei num encantamento por um livro, ao ponto de brigar com meus irmãos, muitas vezes, por sua causa. Queria escondê-lo de todos e, quando alguém o encontrava, recomendava que cuidassem bem. Mas, de nada servia as recomendações, como era o único livro da casa, era muito disputado, até que um dia acabou dividindo-se ao meio. Mesmo sem o livro, me consolava saber que agora poderia ir à escola.

Na escola tudo era novo, tudo surpreendia: as salas espaçosas, a descoberta das primeiras letras, a professora que nos acolhia com doçura, mas, ao mesmo tempo disciplinada com a pequena turma. Vez ou outra, ela me pedia para auxiliá-la nas atividades de sala de aula, talvez, por ser a mais velha da turma. Como a maioria das pessoas, eu também não me recordo do momento em que aprendi a ler, só sei que me lancei nessa aventura, a partir da primeira escola. Das lembranças dessa época, vem à memória que, enquanto meu pai me ensinava a tabuada, minha mãe, mesmo desconhecendo o que fazia, me lançava ao gênero textual “carta”.

Com o passar dos anos, minha irmã veio morar em Brasília, e eu como a única dos irmãos menores que já dominava a leitura e a escrita, era incumbida por minha mãe de fazer a comunicação entre elas, por meio de cartas. Até que todos nos mudamos para Brasília, devido a morte de meu pai. A sua falta nos impôs outros ritmos de vida, novos desafios, inclusive o do trabalho. Com isso, o distanciamento da escola. Assim, depois de ficar três ou quatro anos sem estudar, a chegada à capital me inspirou a retomar os estudos. E, aos 15 anos me matriculei na Educação de Jovens e Adultos - EJA, antigo Supletivo 5ª a 8ª série em uma Escola Pública. Contudo, o trabalho e o cansaço sobressaíam-se, de modo que era muito difícil conciliar as duas coisas.

Dois anos depois, conheci uma professora que se chamava Belinda, uma excelente pessoa que foi meu modelo de referência. Pude por meio dela, retornar à escola. Desse modo, não pretendia perder mais tempo. Conclui o 1º Grau e, depois o 2º numa escola da Ceilândia no Centro de Ensino Médio 10 de Ceilândia - CEM. Tinha planos de fazer vestibular, mais não tinha condições econômicas. Foi quando

decidi fazer um Curso Técnico em Gestão Empresarial e Pública, na Escola Técnica de Ceilândia – ETC, onde cursei por dois anos.

Entretanto, para mim isso não era suficiente, faltava algo mais para realizar-me profissionalmente. Nesse mesmo período, fiquei sabendo do Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, reacendendo o desejo de continuar os estudos e chegar ao nível superior. Três ou quatro anos depois de concluir o ensino médio é que fiz meu primeiro vestibular, mesmo sem o auxílio de bolsas de estudo, acabei conseguindo aprovação no Curso de Letras na Universidade Católica de Brasília – UCB. Como não tinha bolsa de estudo acabei trancando o curso.

Posterior a esse período, consegui uma bolsa, com o custeio de 50% da mensalidade por parte do aluno, em outro curso. Mas, durante o curso percebi que não levaria a diante, por conta das dificuldades financeiras da época. Assim, devido aos avanços e retrocessos, conclui que, era preciso rever minhas escolhas. Passei, então, a traçar estratégias para chegar ao nível superior. Nesse ínterim, a fé me ajudou bastante. Na ocasião, trabalhava no Colégio Militar de Brasília - CMB, como auxiliar de biblioteca, durante onze anos, e ali, em meio aos acervos, periódicos e apostilas para vestibulares, comecei uma rotina de estudos, queria entrar na Universidade de Brasília.

Da convivência com o mundo dos livros, entre trocas e empréstimos de materiais, redescobri o prazer na leitura, passando a resolver exercícios de apostilas, doadas por ex-alunos do colégio. Lia livros dos mais diversos e, ainda, acompanhava uma parte do Jornal Correio Brasiliense que trazia um caderno com simulados de provas da UnB. Nesse mesmo jornal, estavam abertas as inscrições para o 2º vestibular de 2011, na UnB, fui fazer e, para minha surpresa, consegui aprovação. Foi um momento de muita alegria para mim, filha e esposo que, desde o início seguem me apoiando e garantindo os recursos, para a minha permanência no curso. A vida universitária tem seus encantos, o encontro com o saber, as primeiras percepções acerca da dimensão de uma universidade pública, tudo era intenso. Sentia-me revigorada, em meio às descobertas e desafios. Logo nos primeiros semestres, tive acesso às disciplinas introdutórias que me levariam a conhecer o modelo estrutural da universidade, como também pude conhecer professores admiráveis que influenciaram minha trajetória, no curso de Pedagogia, como exemplo: o querido professor Renato Hilário dos Reis, com quem cursei Projeto II e,

a disciplina Educação de Jovens e Adultos, a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, nos projetos III, dentre outros professores, pelos quais tenho muita admiração. Por meio de professores e professoras, tive a oportunidade de conhecer a base curricular dos processos formativos do curso, tanto para a formação do pedagogo, quanto para a docência, além da dimensão profissional e da responsabilidade do graduando como Professor – Pesquisador – Transformador.

Por volta do 3º semestre, fiz a disciplina Língua Materna com a professora Vera Aparecida, na qual trabalhei a composição de uma Cartilha “O Diário de Davi”, mais ou menos, no mesmo formato do “Livro de Lili”- Fonseca (1942), atividade proposta como trabalho de final da disciplina. No semestre seguinte, cursei a disciplina Ensino de Ciência e Tecnologia I, com o Professor Hélio José Maia, onde tive a oportunidade de elaborar um paradidático, com o título de “Plantas Carnívoras”. O objetivo do livro era estimular o interesse da criança por plantas carnívoras, partindo do imaginário infantil ou da representação que a criança tinha sobre a planta, para a explanação científica; onde podíamos encontrá-la, onde vivia e, como se reproduzia. O trabalho foi desenvolvido por meio da observação de uma escola em Ceilândia, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como por meio de entrevistas, com alunos da referida série escolar.

Ainda relacionado ao currículo do curso, fiz duas disciplinas voltadas para a temática desse trabalho; Oficina do Professor Leitor com a professora Paixão Marilete. E, a disciplina Literatura e Educação, com a professora Maria Celeste Said, que contribuiu muito acerca de esclarecimentos sobre a literatura, resultando na elaboração de um livro: “Duda e o Reino de Doces Encantado”, voltado para o imaginário infantil.

A inserção nas práticas escolares, só foi acontecer no 5º semestre, período em que fui bolsista da Escola Integral (Projeto Mais Educação) da Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEDF. Numa escola classe da L2 Norte, na qual trabalhávamos com crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em uma perspectiva de educação recreativa, por um período de 20 horas semanais. Já no 6º e 7º semestre, tive a oportunidade de fazer monitoria com dois excelentes mestres, sendo a primeira monitoria na disciplina de Sociologia da Educação com o professor Carlos Lopes e a segunda na disciplina de Didática, com a professora Solange Alves de Oliveira.

Ainda no 6º e 7º semestres, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto da área de Pedagogia com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, na Coordenação das professoras Maria Emília e Solange Alves de Oliveira. O programa representou um divisor de águas para a minha vida acadêmica, pois, essa experiência trouxe-me inúmeras contribuições, como aluna e como pessoa, acrescentando a compreensão do ser professor no chão da escola. Assim via-se por meio dessa prática a teoria ganhando sentido e, significado. No programa, tive momentos desafiadores que acreditava só os vivenciar mais tarde e, isso de certa forma contribuiu para forjar um grau elevado da compreensão dos processos educativos, sobretudo na dinâmica das relações humanas.

E por fim, também no 7º semestre, fui estagiária na Escola Superior do Ministério Público – ESMPU, onde participei do processo seletivo para o curso de Pedagogia e alcancei a 10º classificação, sendo chamada, posteriormente, para o trabalho que consistia basicamente em auxiliar o atendimento aos docentes e discentes, dando suporte na plataforma Moodle de Educação a Distância – EAD. Assim, posso considerar que das experiências vivenciadas na UnB, bem como, fora dela, em outros espaços, foram muito importante para a vida acadêmica, pessoal e profissional, sendo fundamentais para motivarem a escolha da área de atuação após conclusão do curso. Detalhamento que será explicitado nas Perspectivas Profissionais.

PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Neste estudo, objetivamos apreender as possíveis implicações das atividades de contação de histórias e de leitura de textos na/para a formação do aluno leitor, por meio da prática de uma professora numa turma do 2º ano do ensino fundamental. Para isso, elegemos como questão norteadora da pesquisa:

É possível assegurar uma prática sistemática de contação de histórias no ensino de língua portuguesa no 1º ciclo de Alfabetização, uma vez que tem se evidenciado o discurso dessa prática incorporada à educação infantil?

A partir desse questionamento, no âmbito das práticas escolares, priorizamos a temática como uma proposta de ensino, tendo em vista que o 2º ano faz parte do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, que insere a contação de histórias nos eixos de leitura e oralidade da Língua, como contribuição à competência discursiva de alunos da educação básica (BRASIL, 2012).

A justificativa para a pesquisa surgiu em decorrência do Projeto IV¹ quando elaboramos planos de aula com enfoque em contação de histórias para uma turma de 1º ano, especialmente no trabalho com os clássicos infantis. Por meio das aulas ministradas, pudemos aprender um pouco mais sobre a temática, e isso nos despertou para realização da investigação. Era extraordinário percebermos a maneira como a contação de histórias influenciava as crianças, pois, contar histórias nos possibilitou aprender e ensinar, numa constante troca com o aluno ouvinte.

Com base nessa experiência do projeto IV, investigamos a temática no projeto V², compreendendo que as atividades de contação de histórias bem como a leitura de textos podem assumir a mesma relevância no ensino fundamental. Assim, discutimos as concepções e enfoques de autores que contribuíram para a realização do estudo, tais como: Abramovich (1993); Cosson (2014); Moraes (2005); Soares (2004; 2009; 2011); Solé (1998), além de outros.

¹ Inserção do aluno de Pedagogia em Instituições de Ensino públicas e particulares. Em articulação teoria-prática com carga horária de 240 horas nas Fases (1 e 2) do Projeto IV.

² Momento de síntese integradora final de curso, caracterizado pela elaboração e defesa de um Trabalho de TCC. Disponível em:
<<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/Diretrizes-projeto4.pdf>> Acesso: 20/04/15.

Anunciamos, a seguir, os objetivos adotados na pesquisa. Na parte II - o estudo monográfico integrando: Referencial teórico, Metodologia de pesquisa, Análise de resultados e Considerações Finais. Na parte III, perspectivas profissionais da estudante, reflexões acerca de planos profissionais.

Objetivo Geral: Analisar as concepções e práticas de leitura e de contação de histórias numa turma de 2º ano do ensino fundamental;

Objetivos Específicos:

Verificar se os encaminhamentos didáticos adotados na sala de aula favorecem a inserção do aprendiz em práticas sistemáticas de leitura e de contação de histórias.

Investigar se ocorre (ou não) a articulação da prática de leitura e de contação de histórias com os eixos de oralidade, escrita alfabética, compreensão e produção textual.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Letramento: concepções e relações

Nesta seção abordaremos um pouco das especificidades e relações entre os campos da alfabetização e do letramento. O objetivo é partir de uma discussão mais ampla para, posteriormente, alcançarmos os eixos: Letramento literário, contação de histórias e leitura. Para isso, recorreremos a alguns autores que vem contribuindo com essa área.

No Brasil, considerando o contexto educacional da década de 1980, as atenções estavam voltadas para as novas formas de se conceituar a alfabetização. Conforme Soares (2009) a alfabetização ou, tornar-se alfabetizado, têm implicações específicas para o indivíduo, ao mesmo tempo, em que o eleva a uma situação diferenciada. Nesse aspecto, a autora aponta que:

[...], adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos [...] (SOARES, 2009, p.17-18).

Segundo Morais (2005), durante muito tempo se concebia a alfabetização na relação em que o indivíduo tinha que decifrar um código, isto é, “codificar” e “decodificar” o sistema de escrita, para se constatar que já dominava a sistemática do ler e do escrever. Para o autor, alfabetizar vai além de levar o indivíduo a compreender tais expressões. Ele defende que o aprendizado da escrita alfabética se dá por meio do sistema notacional, no qual o indivíduo “se apropria do sistema de escrita alfabética, compreendendo suas propriedades, memorizando e automatizando suas convenções” (p.41).

Dessa forma na visão do autor o sistema de escrita alfabética, ocorre por intermédio do processo cognitivo, isto é, em decorrência da assimilação em que o indivíduo reconstrói e constrói as propriedades da escrita silábica e, não por meio da codificação e decodificação, como se constituía na literatura, até agora. Conforme situa Morais (2005):

[...] para aprender o Sistema de Escrita Alfabética - SEA, o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões

envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir (MORAIS, 2005, p.37-38).

Nesse contexto, enquanto a “alfabetização” estava em pauta, entrava no nosso vocabulário outro termo que deu origem à interpretação de estudiosos da educação e de outras áreas, como os da Psicolinguística de que somente alfabetizar o indivíduo já não daria conta de contemplar os usos e competências da leitura e da escrita frente às demandas sociais. Assim, crescia a necessidade de um termo que representasse o novo momento, o letramento. A partir dos escritos de Soares (2009) a palavra “letramento” em inglês significa: “[...] literacy que designa o estado ou a condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas, também, faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”. (p.36).

O termo ganhou proporção em diversas publicações, como exemplo; as obras de Mary Kato, quando atribui que “[...] a língua falada culta “é consequência do letramento” [...]”. (KATO, 1986 apud Soares 2009. p.15), aparecendo também se destaca nas obras de Tfouni (1988; 2006 apud Soares (2009) em que, a autora mostra uma abordagem do letramento mais voltada para a perspectiva conceitual, ou seja, distinguindo alfabetização e letramento. Além das produções, Soares (2009) ressalta as obras de Kleimam (1995), que deram notoriedade à temática, ampliando estudos e pesquisas. Desse modo, o letramento adquiriu mais espaço, enquanto processo interposto às mudanças.

Entretanto, apesar das pessoas serem “alfabetizadas”, Soares (2009) enfatiza que muitos ainda, não respondiam adequadamente as demandas de leitura e de escrita, segundo o que era concebido para a época: na escrita de um bilhete ou na leitura de jornal, ou até mesmo no preenchimento de um formulário. Desse modo, o letramento se constituía importante por dois aspectos, uma vez que, dava-se maior visibilidade a questão do analfabetismo, e o mais expressivo, a temática amplificava as possibilidades de ensino da língua materna, no contexto da prática. Soares (2009), afirma que conforme o analfabetismo diminuía no país, dava-se mais credibilidade ao fenômeno letramento.

Eram múltiplas as formas de desdobramentos do termo, o que deu a palavra “letramento” a conotação em níveis de letramentos. Assim, compreendeu-se que, o sujeito não precisava necessariamente, ser alfabetizado para ser letrado, isto é, o fato de não ter o domínio da leitura e da escrita alfabética não o colocava numa classificação de iletrado. Pois, ao fazer uso de algum modo da leitura e da escrita no seu dia a dia, já era considerado letrado, apesar de não ser, alfabetizado. Conforme explicita Soares (2009):

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 2009, p. 24, **grifos do autor**).

Partindo do que foi anunciado por Soares (2009) acerca de níveis de letramentos, Mortatti (2004) esclarece que não existe classificação nível “zero” em letramento, mesmo nas sociedades letradas, “[...] não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, nem uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo, nem tão pouco iletrados absolutos [...]” (106).

Sendo assim, no entendimento de Soares (2009), os processos estão interligados, contudo, podem se distinguir, o que importa mesmo é compreendermos que: “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p.72).

Tanto a alfabetização quanto o letramento são processos que se constituem de maneira interligados. Na proposta de Soares (2009) o mais indicado é alfabetizar letrando, isto é, ensinar as habilidades de leitura e de escrita no contexto das práticas sociais vigentes.

Em relação à discussão, Moraes (2005) recomenda que, na perspectiva de alfabetizar letrando é preciso ponderar, para não se incorrer em limitações como: “codificação e decodificação”. Principalmente, quando se tratar do sistema de escrita alfabética, conforme salienta:

[...] para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e “decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de

conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções (MORAIS, 2005, p.45).

Portanto, compreender as inter-relações dos termos alfabetização e letramento nem sempre é possível, devido a complexidade e abrangência em torno dos conceitos. Pois, mediante o que foi posto, vimos que os conceitos, ora se aproximam, ora se misturam e às vezes, até se distinguem, dependendo das situações que se apresentam. Para Soares (2004) essa confusão acontece porque a conceituação das palavras alfabetização e letramento sofreram forte pressão da mídia, sobretudo em publicações do censo demográfico, e ainda na academia.

Em razão disso, considerando os processos que permeiam as múltiplas compreensões do letramento, na seção seguinte abordaremos um dos seus desdobramentos, o letramento literário, proposto nesse estudo, principalmente para a reflexão do espaço de sala de aula. Nas formulações pontuais de Cosson (2014), Paiva e Rodrigues (2008), bem como na visão de demais autores.

1.2 Letramento Literário: o cotidiano de sala de aula

A partir do uso do vocábulo letramento literário explicitado por Paulino (2004 apud Coenga, 2010) o termo passou a ser reconhecido como objeto de pesquisa que compreende “o processo de escolarização da literatura, as práticas de formação de leitores e as especificidades da leitura literária do texto literário. [...] um impacto importante na formação de leitores literários na escola” (p.54).

Nesse sentido, Coenga (2010) define letramento literário como o “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p.55).

Cosson (2014) enfatiza que o letramento literário tem especificidade e se diferencia da leitura por fruição, mas que pelas vias do letramento, acabam por se constituírem em processos semelhantes, pois, ao se trabalhar com o letramento literário, a inserção do aluno acontece pela leitura literária com ênfase na escrita, em perspectivas que muitas vezes ultrapassam as práticas escolares. Assim, o letramento literário acontece por intermédio do letramento em dimensões mais eficientes do uso social da escrita, conforme assinala o autor:

[...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social

da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p.12).

Todavia, a entrada da literatura na escola, pelo viés do letramento literário, tem causado certa polêmica, por assim dizer, haja vista, o posicionamento de alguns autores que ponderam que, o uso da literatura incorporada à escola perderia o estatuto artístico. Visto que, se tornaria um instrumento pedagógico de doutrinação da escola, resultando num produto de escolarização mal elaborado (ZILBERMAN, 2003).

Soares (2011), no entanto, quanto à abordagem esclarece que, por vezes, o que existe é uma confusão na forma de se interpretar a expressão “escolarização”, dando ao termo contornos preconceituosa. Além do mais, a autora explica que “[...] é preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares” (p. 5-6).

Cosson (2014) enfatiza que “a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la [...]” (p. 23).

Partindo dessa reflexão, Paiva e Rodrigues (2008) acentuam que “[...] o conceito de letramento vem sendo também aplicado à literatura, na convicção de que existe uma especificidade na leitura literária – a realizada ou pretendida. [...]” (p. 103). Assim, desenvolver um trabalho com a leitura literária na educação básica tem se revelado um desafio, apesar das parcerias de acesso ao livro “[...] as propostas muitas vezes ainda, carecem de mediação mais adequada, no ambiente da sala de aula”. (PAIVA E RODRIGUES, 2008, p.104).

As pesquisas têm apontado para algumas possíveis dificuldades de inserção do letramento literário no ambiente sala de aula, dentre estas as autoras citam: “o enfrentamento do desafio, a sistematização de possibilidades concretas de trabalho e a discussão do acesso à literatura no contexto escolar” (PAIVA E RODRIGUES, 2008, p.104).

Das dificuldades elencadas pelas autoras está o desafio da literatura no seu percurso histórico e expansivo, como literatura infanto-juvenil, desde as primeiras produções comprometidas com a Pedagogia nos séculos XVIII e XIX, no

ápice dos modelos históricos: burguesia, formação da família e conceito de infância. Segundo Paiva e Rodrigues (2008), nos dias atuais, a situação tem-se refletido, principalmente, quando se propaga a literatura infantil com ênfase em obras literárias, acabando por recomendá-la ao estatuto de arte. Todavia, a escola não pode deixar de se apropriar do gênero literário, como se fosse particular à literatura, em detrimento da didatização ou, da escolarização, mal interpretadas. Para as autoras, embora as atuais produções literárias queiram desvincular-se da literatura do círculo didático-pedagógico, a escola é o lugar onde se constitui o leitor. Paiva e Rodrigues (2008) sinalizam que:

O ponto de chegada para as diferentes propostas é o mesmo: a escola é o lugar onde se formam os leitores. Nesse contexto em que se estabelece uma nova concepção de literatura infantil, o caráter limitador do adjetivo “infantil” que acompanha o substantivo “literatura” na expressão que nomeia a modalidade, tem sido contestado, [...] (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p.105).

Conforme a análise de Paiva e Rodrigues (2008) no que tange a “sistematização de possibilidades concretas”, tem se visto no cenário educacional que a literatura tem estado cada vez presente na escola e, isso de certa forma reflete-se de maneira positiva, haja vista, as contribuições de produções literárias em obras que tratam do assunto. Outro ponto que dá ênfase à sistematização de possibilidades concretas, diz respeito ao advento das políticas públicas, voltadas para o livro de literatura infanto-juvenil, no incentivo a formação de leitores, a título de exemplo, citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1998) que instituiu as práticas de leitura na escola, abrangendo todos os níveis de ensino além da constante preocupação de educadores em inserir a literatura na escola, como forma de garantir o cumprimento da democratização do livro, àqueles que ainda não tiveram acesso, sobretudo na atual situação do país, com um número irrisório de bibliotecas públicas, e ainda, o acesso restrito às livrarias pela população de baixa renda.

Na visão das autoras, a instituição escolar, ainda, tem deixado a desejar, principalmente quando trata ações de intermediação entre a experiência da criança com o imaginário e a fantasia ao tratar de narrativas infantis, no período que antecede a fase escolar, nesse aspecto as autoras ressaltam que, essa “[...] experiência deveria ser intensificada com a entrada da criança na escola” e evidenciada nessa fase em que a criança está buscando referências para a

construção de sua relação com o adulto. Essa ponte torna-se importante “no diálogo professor mediador/aluno-leitor, entretanto ainda é preciso superar a assimetria existente na relação criança /adulto, buscando instaurar outra relação que considere as características cognitivas, sociais e afetivas das crianças” (p.107).

Assim, considerando o professor na figura de mediador, Perrotti (2013) ressalta que “[...] o mediador, nesse sentido, é um intermediário que busca estabelecer relações, vínculos entre partes que não se reconhecem, mas que necessitam estar em contato” (p.29). Nesse aspecto, o professor deve tornar-se mediador e, não doutrinador da criança, assegurando o cumprimento contínuo desse vínculo no âmbito escolar, “[...] no caso da leitura ele se situa num lugar indispensável ao trânsito dos sentidos, [...] realizando ajustes, preparando o terreno [...]” (p.29).

A preparação do terreno segundo Paiva e Rodrigues (2008) perpassa a “discussão do acesso à literatura no contexto escolar”, isto é, pela inserção do letramento literário nos gêneros textuais, em momentos específicos das atividades de sala de aula dispostos nos materiais pedagógicos. Contudo, a questão ainda consiste em “como conseguir esse equilíbrio de modo a garantir espaço necessário para a formação literária do leitor, inserindo os pontos importantes da recente discussão do ensino da literatura na escola” (p.107).

Assim sendo, Paiva e Rodrigues (2008) apontam que o professor deve equilibrar as escolhas de narrativas infantis: contos de fadas, fábulas, pois, para as autoras, apesar de serem gêneros literários escritos para o público infantil, nem sempre suas apropriações em sala de aula, são bem empregadas. É preciso observar que:

[...] nas apropriações pedagógicas dos contos e fábulas, muitas vezes se isolam esses pólos, criando-se a falsa ideia de ser a natureza humana dividida, fragmentada, como se esses “lados” fossem excludentes. Daí as leituras moralizantes e exemplares dessa produção. O que nos parece fundamental, portanto, é que os professores enfrentem o desafio de abordar essa produção a partir de questionamentos e reflexões do cotidiano das crianças, promovendo uma relativização de valores e crenças (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p.108).

A presença da literatura tem sido vista em circulação na escola por diversos meios, que vão desde os textos mimeografados a escrita no quadro pela professora, além dos livros infantis de literatura, revistas em quadrinhos, jogos e brincadeiras. Nesse sentido, “[...] a literatura nesses suportes, [...] determina

diferentes práticas de leitura com características específicas da apropriação dos gêneros literários [...]” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p.109).

Levando em conta as reflexões, na próxima seção serão atreladas à discussão do letramento literário, as concepções de contação de histórias e de leitura, traçando contornos que diferenciam e vinculam as duas atividades, enquanto sistemáticas de ensino, implícitas na/para a formação do aluno-leitor.

1.3 Concepções de contação de histórias e de leitura

A contação de histórias e a leitura têm sido apontadas como estratégias para o ensino e aprendizagem, por apresentarem “[...] algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado do texto” (SOLÉ, 1998, p.111).

Em virtude disso, cabe a reflexão da temática, na implicação destas atividades na escola, levando em consideração que, essas práticas têm se constituído como recursos pedagógicos que viabilizam os trabalhos em sala de aula, sobretudo na educação infantil. Contudo, o assunto contação de histórias, não tem sido realçado ou apreendido nos anos iniciais do ensino fundamental, como um processo que integra o aprendizado da escrita na formação básica.

Sendo assim, é na esteira dessa reflexão, para além de pensar as modalidades de maneira oposta, que a contação de histórias ganha extensão no currículo escolar, conforme está descrito no documento (BRASIL, 2012) assegurando a contação de histórias como uma atividade de ensino de língua materna dentro dos eixos de leitura e oralidade discursiva, com indicação para a educação básica.

Apesar de ser uma atividade corriqueira na educação infantil, há espaço para ampla discussão, também, nos anos iniciais do ensino fundamental, para a constituição do aluno-leitor. Essa atividade não pode ser desconsiderada nesse estágio de ensino, por assim dizer, mas deve ser continuada no currículo da educação básica. Pois, segundo Cunha (2006):

“[...] a criança passa por uma série de transformações, desde que nasce até entrar na adolescência, transformações que estabelecem fases de evolução [...] a do mito, a do conhecimento da realidade e

do pensamento racional”. Nesse período da infância entre 7/8 anos, a criança está na fase do mito, com o “predomínio da fantasia, o animismo: tanto quanto as pessoas, os objetos têm para a criança alma, reações” (CUNHA, 2006, p. 99-100).

Desse modo, o prazer de ouvir uma história não pode ser negado à criança no transcurso da escolarização, haja vista, o fato de que a criança não diferencia a atividade quando muda a fase escolar, ao contrário, ela continua se reconhecendo nas narrativas, como referências que atravessam sua infância. Assim, devemos levar em conta, o interesse e a aprendizagem por meio das histórias, independente de sua faixa etária. O entrave, muitas vezes, fica a cargo de uma prática docente que atribui pouca ou nenhuma importância à atividade na sala de aula, quando sua aquisição poderia fazer parte da mediação da criança com a sua leitura de mundo e a fantasia.

Neste sentido, contar histórias conforme o relato de Machado; Rocha (2011) faz parte da tradição oral, popular e folclórica, sendo um costume de raízes familiares e históricas desde os tempos antigos. A arte tem atravessado gerações e permanecido como um hábito cultural que exprime emoções, valores e troca de saberes, destacando-se nas mais variadas formas de linguagem.

A criança começa sua trajetória no mundo real pela leitura das histórias, é que nos ensina Abramovich (1993) “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da bíblia, histórias inventadas[...]” (p.16). Essa arte pode ser constituída como uma atividade de estímulo à aprendizagem da criança e acesso a leitura literária.

Dessa forma, na opinião de Pedroza (2013) há diversas possibilidades de atuação dessa arte: que vão desde o espetáculo ao ritual, desafiando a compreensão do contar histórias, também, em outros espaços. Segundo o autor, a prática da atividade tem se revelado de maneira expansiva, visto que “nos últimos tempos, vivenciamos um resgate da tradicional arte de contar histórias como instrumento de aprendizado e como forma de conhecimento e de valorização da identidade cultural dos povos” (p.47).

Todavia se outrora não se conhecia o limite entre o espetáculo e o ritual por parte dessa arte, agora se vislumbra novas alternativas, em voos cada vez mais promissores para outras áreas, e, em especial para a educação. A arte de contar histórias como literatura passou a ser considerada, como um alicerce à formação do

leitor, em outras palavras, “[...] a atividade deixou de ser vista como simples atividade de lazer e entretenimento voltado ao público infantil e passou a ser reconhecida como um forte instrumento de aprendizagem e de estímulo ao prazer da leitura” (PEDROZA, 2013, p.47).

A formatação da contação de histórias na contemporaneidade é contemplada como um evento relevante, assim sendo, nesse formato de arte emergiu-se uma transformação; de “arte oralizada” no passado, para uma arte articulada com a educação da escola de hoje. Principalmente, quando se considera o processo evolutivo da relação da criança com as narrativas orais, antes expectadora-ouvinte, agora atuante, numa relação que acrescenta ensino e aprendizagem, por meio das narrativas dentro da escola.

Nesse aspecto, a entrada da arte na escola revelou-se atrativa, principalmente, para a criança que não teve acesso às narrativas em suas experiências. Assim, a descoberta do fantástico à assimilação crítica da realidade ligada à escolarização, constitui-se numa oportunidade para a formação leitora da criança, outrora intermediadas pela figura do contador tradicional, agora, na figura do professor à medida que este permite ultrapassar as narrativas, entre o imaginário e o real. É nesse contexto que Pedroza (2013), enfatiza acerca da função da arte de contar histórias, com sugestões que podem ser trabalhadas pelo contador, como elemento de significação no encontro entre: criança, história, imaginação infantil e a leitura dos contos de fadas. De acordo com o autor:

Contar histórias como enfrentamento da realidade, e não como fuga e refúgio na imaginação; O olhar da criança e o olhar adulto como leitura do mundo; a criação de histórias, poemas e adivinhas como exercício de aproximação com a narrativa; Os contos de fadas e sua importância simbólica; Os contos de fadas e o imaginário infantil; A estrutura dos contos de fadas e o narrador. (PEDROZA, 2013, p.47).

Terra (2013, p.65) compactua da mesma opinião do autor, com base em suas experiências e atuação na área de contação de histórias, a autora apresenta o método de narração “história aberta” que consiste no modo de narrar com recursos e instrumentos pedagógicos que vai desde escuta à improvisação. Ela nos faz compreender que há uma particularidade nesse fascinante universo de contação de histórias, tanto para aquele que conta quanto para aquele que ouve. Na sua ótica, as narrativas conferem traços de historicidade humana, portanto, carrega as características do contador, em decorrência das mutações que passa, ao longo de sua vida. Por outro lado, tem o ouvinte, criança ou adulto que se enche de

expectativas em relação às histórias. Diante disso, deve-se dar créditos a leitura de mundo do sujeito no que tange as suas dúvidas, fantasias, emoções e, sentimentos. E ainda, considerar que a narrativa é mais que um contato, é o encontro entre contador, histórias, ouvinte e, suas experiências. Assim, para Terra (2013):

A função da experiência de ouvir uma boa história é algo que não se pode explicar. É uma partilha, que acontece quando o ouvinte tem suas narrativas acordadas pela história que ouviu. Ouvir boa história acorda perguntas e nos permite acolher indagações novas. Trata-se de uma experiência que amplia as possibilidades cognitivas. É algo como amar, sentir, saudades ou envelhecer. [...] (TERRA, 2013, p.63).

Na mesma linha de pensamento, Zilberman (2003) salienta que por essa razão “as histórias infantis desempenham, pois, uma primeira forma de comunicação sistemática das relações da realidade, que aparecem à criança numa objetividade corrente. [...] além de atividade imediata social e individual da criança” (p.45).

Assim sendo, Abramovich (1993) reitera que as narrativas podem provocar emoções e sentimentos importantes na criança que as ouve, desde tristeza, raiva e medo à alegria, gozo e satisfação. Para a autora, as crianças devem vivenciar esse momento de forma plena, com significância e verdade, aproveitando cada espaço das narrativas para deixar florescer a fantasia e a imaginação.

Com isso, Pedroza (2013) completa que para o desenvolvimento da arte de contar histórias, faz-se necessária o emprego de algumas técnicas; como a organização do espaço para a contação da história, a atenção do contador ao seu desempenho no palco, como postura, leveza, entonação de voz e expressão corporal. E ainda, os elementos visuais de apresentação próprios de um espetáculo, onde o contador atrai o público com “[...] adereços, figurinos, cenários; o silêncio como elemento narrativo; o ritmo da história e o ritmo do contador; a leitura como arte viva do narrar; [...] a arte de fazer ver: descrevendo histórias, personagens e cenários” (p.48).

Com base nesses parâmetros artísticos de se contar uma história, o contador precisaria dispor de todos os recursos. Já na perspectiva escolar, o trabalho com a contação de histórias, não necessariamente, precisa se equipar da mesma forma para cumprir seus objetivos, pois na escola, na figura imagética do contador está o professor que tem funções peculiares de ensino, além de se constituir, também, como contador. Nesse sentido é que a especificidade da leitura de uma história se diferencia. Muito embora o professor possa utilizar, também, a

caracterização artística, a leitura de uma história passa pelo livro e pelo trabalho com os gêneros textuais. Assim, se a arte de contar histórias diferencia-se de ler uma história, esta pode sujeitar-se ou não, à descaracterização quando adentra os muros da escola.

A arte de contar histórias, enquanto literatura ganhou nova roupagem, quando chegou à escola por meio da leitura literária. Levando em consideração que o contador, antes mesmo de narrar uma história, realizou a leitura em algum livro, em outro momento, salvo exceção quando se tratar de uma história inventada ou criada no momento da contação. É exatamente nesse contexto que a contação e a leitura podem se aproximar, pelo contato da criança com o texto, seja lido ou escrito. Por essa razão, Terra (2013) reitera que o limite desse encontro acontece pelo tipo de linguagem que o professor utilizará, isto é, entre o ouvir e ler uma história. Segunda ela:

Um leitor é alguém que lê o mundo. Ler é dispor as histórias vividas para um encontro com as narrativas do livro. É se sentir pertencendo ao perceber que sua história cabe naquilo que lê. Ler é um encontro. Ouvir uma história é uma experiência bastante parecida. **O que difere ler e ouvir é a linguagem.** A literatura é um mundo específico. As palavras, a construção de um texto, o livro, as escolhas do autor. É, na maioria das vezes, uma experiência individual. (Pode ser compartilhada, mas costuma ser um encontro a dois, o autor e o leitor) [...]. (TERRA, 2013, p.64, **grifos nosso**).

Na concepção dessa autora, as linguagens podem se complementar e se adequarem em experiências diferenciadas. Assim, Terra (2013) compreende “a história como algo que se constrói no encontro entre público e o narrador” (p.61).

É pela aproximação do público (aluno) e do narrador (professor) que a contação de histórias pode e deve conversar com a leitura. De acordo com Terra (2013), essa relação é possível tanto para “[...] a formação de leitores em diálogo com o método e suas possibilidades de desdobramentos, quanto no exercício de narrar como no trabalho com a mediação de leitura” (p.61).

Nesse sentido, as linguagens se vinculam enquanto prática de atividade intencional nos encaminhamentos de ensino e aprendizagem. Assim, terra (2013) aponta que isso somente é possível quando “compreendemos a ideia de leitura como um processo amplo que abrange não só o letramento e a compreensão de texto, mas o exercício de narrar, ouvir e criar sentidos para sua história” (p.61). A articulação desse intercâmbio contribui para o processo de formação leitora da criança, uma vez que “consideramos tornar-se leitor um trabalho para a vida “[...] se

inicia quando nascemos e somos convidados a pertencer ao mundo por meio das palavras, histórias gestos e sentidos de adultos que narram o mundo [...]” (p.61).

Objetivando o trabalho com a essa atividade, é importante salientar o planejamento das ações que serão realizadas com os alunos antes, durante e pós-narrativas. Dentre as ações estão os elementos da oralidade e da escrita. A autora ressalta que, “[...] a oralidade é um terreno específico que difere da literatura por acontecer no tempo presente. A palavra falada tem cores e um fluxo que são diferentes da escrita” (TERRA, 2013, p.64).

Em todo caso, o professor não pode ater-se ao ato da leitura ou da contação de histórias de maneira descontextualizada, haja vista, que somente explicitar uma narrativa, na fase da escolarização, sem associá-la a outros contextos, ou a outras formas de ensino, não produzirá o efeito que se espera para o ensino e aprendizagem do aluno. Principalmente, quando o professor compreende a atividade como um momento sem importância.

Para Carvalho (2013) além de ouvir histórias ser um momento prazeroso para a criança, em vários aspectos, há outras possibilidades de enriquecer essa experiência no cotidiano, um desses exemplos; seria através da “[...] leitura da professora, as crianças vão se familiarizando com as características da língua escrita, cuja sintaxe e cujo léxico não são os mesmos da língua oral” (p.88).

Na mesma lógica, estão as pesquisas de Schneuwly (2004); Leal (2012), Gomes e Bastos (2012) apud Brasil (2012)³ que defendem a ocupação do professor com a oralidade discursiva, além das conversas informais. A atividade tanto de leitura quanto de contação, devem fazer parte do contexto de interação e socialização do aluno, organizados nos espaços escolares, e, não escolares, conforme ressaltam os autores: “cabe à escola auxiliar os estudantes a desenvolver conhecimentos e habilidades para a inserção em situações variadas de uso da oralidade, propondo objetivos bem definidos e atividades de escuta e produção de textos orais” (BRASIL, 2012, p.35).

Em outras palavras, deve-se incentivar o aluno a ouvir uma boa história, a “ler em voz alta, conversar e discutir são algumas atividades da linguagem oral presentes na sala de aula, [...], muitas vezes, não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (BRASIL, 2012,

³ Ibidem, p.35

p.35). Nesse sentido, a fim de complementar as reflexões relacionadas a oralidade e a escrita, Marcuschi (2011)⁴ pontua que:

Tanto a oralidade quanto a escrita são fundamentais, são duas maneiras de as pessoas organizarem seus discursos, praticarem as suas interações no dia a dia sem que uma seja mais importante que a outra, cada uma tem seu lugar, são práticas discursivas que não concorrem, não competem, são complementares e são utilizadas harmonicamente no dia a dia.

Entrar no universo das histórias, por vezes, é lhe atribuir uma dualidade, pois, se para alguns autores a atividade tem sua importância, como instrumento que viabiliza o ensino articulado com outras formas de linguagens, por outro lado, a prática dessa atividade por si só, sem nenhuma contextualização prévia, por parte de quem a conta ou lê, fica fora do significado de realidade que a criança atribui. Nesse sentido, procuremos entender as narrativas, sejam de forma contada ou, em formatação de leitura, bem como nas produções textuais, como parceiras e instrumentos que o professor irá adequando, no percurso de sua prática e encaminhamentos cotidianos.

Desse modo, tomá-la-emos como meio para se chegar ao objetivo proposto e, não como um fim, em si. Compartilhando desse mesmo pensamento Machado e Rocha (2011) compreendem que independente do objetivo pedagógico, o momento da história é importante para a criança, “seja ouvindo alguém que as conta, seja ouvindo alguém que as lê para nós. Porque a leitura de histórias também é fundamental” (p.14). Assim, inseri-la no dia a dia escolar é um desafio para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental que pode constituí-la ou não, como uma prática aliada às atividades cotidianas que aproximem o aluno da obra literária.

Contudo, é preciso cautela para não cercear as possibilidades criativas do educando ao se fazer uso de textos literários somente como “pretexto” para o cumprimento de normas gramaticais, por exemplo. Apesar de seu uso ser fundamental nessa fase escolar, o professor deve procurar priorizar nos tempos escolares, o incentivo à leitura de fruição, a leitura por prazer que na visão de Alves (2001) é aquela que se traduz no sentimento da pessoa ao interromper uma leitura, ela fica triste, por causa do prazer que o texto lhe proporciona.

⁴ Vídeo de Marcuschi que trata das relações entre a fala e a escrita. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>> Acesso: 13/06/2015.

Assim, dar espaço e tempo para o aluno se sentir livre para fazer as escolhas acertadas ou não, seja de um livro, ou de uma história, seria o mais indicado, pois, ao assumir essa postura o professor se coloca na situação e no lugar de intermediador na relação aluno-leitura. Consegue assim, conduzir o processo com diálogos abertos ao conhecimento, a fim de que o aluno crie, recrie e estabeleça conexões com a sua realidade, mas também com a fantasia.

Em linhas gerais, a partir dos autores, vimos que tanto a atividade de contação de histórias como a atividade de leitura podem se constituir como um instrumento fundamental para o ensino em sala de aula, por meio da articulação da oralidade e da escrita alfabética, principalmente para a aquisição da competência leitora da criança, através dos gêneros textuais. Com base nas concepções discutidas, introduziremos no capítulo seguinte a descrição do contexto de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos de análises para sua produção.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Esse estudo tem por objetivo analisar as concepções e práticas de leitura e de contação de histórias no Ensino Fundamental. Para isso, recorreremos a pesquisa do tipo etnográfico que, conforme André (1995) enfatiza o processo educativo que abrange alguns aspectos da Educação, a saber: a observação participante, a descrição e a entrevista semi-estruturada, sendo esta última a escolha para a realização do trabalho. Desse modo, caracteriza-se como uma “pesquisa qualitativa aquela que procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Com base na conceituação da pesquisa, caracterizaremos; a escola campo, os perfis: profissional e acadêmico da professora e, da turma contribuinte com a pesquisa, os instrumentos metodológicos utilizados e o tratamento dos dados.

2.1 Escola campo de pesquisa

A instituição escolhida para a pesquisa estava localizada na L2 Norte - Área Especial de Brasília- Distrito Federal, em meio a amplo espaço verde, entre prédios residenciais. Tratava-se de uma escola pública que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico – (PPP) até 2014 atendia em torno de 212 alunos na faixa etária de 6 a 14 anos, da Educação Básica (1º ao 5º ano – Ensino Fundamental) nos turnos: matutino e vespertino. Foi fundada em Junho de 1963, com pouco mais de 50 anos de atuação na comunidade. A nomenclatura de “escola classe”, como é comum em Brasília, foi idealizada por Anísio Teixeira que preocupado com as políticas educacionais voltadas para a cidade, elaborou o Projeto de “escola classe modelo”.

Segundo o projeto político pedagógico, a instituição já atendeu mais de 150 mil alunos nas modalidades de Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Atualmente, a escola ofertava no contraturno a Educação Integral (Projeto mais Educação) desde 2009, atendendo crianças de segunda à sexta (9 horas de atendimento), projeto implementado com o objetivo de ofertar currículo em

atividades diversificadas (artísticas, esportivas, recreativas e de informática). Do ponto de vista da Gestão escolar, a escola tinha diretor e vice-diretora, eleitos por meio de eleição participativa e pela comunidade. Contava, ainda, com a presença de uma orientadora educacional, duas coordenadoras, uma por turno, técnicos administrativos; funcionários públicos e auxiliares. Com base no Projeto Político Pedagógico de 2014, a escola dispunha de princípios que norteavam seu funcionamento, a saber: “[...] formar o indivíduo para a vida, numa concepção de cidadão crítico, para que o aluno construa conhecimentos e valores necessários, para sua inserção na sociedade” (p.20).

Tinha em torno de 11 Classes Regulares Inclusivas de Educação Especial nas especificidades: Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH e Deficiência Intelectual – DI, com 06 classes especiais de TGD. Constavam, ainda, nos registros da escola, que os alunos tinham realidade socioeconômica diversificada, alguns, inclusive, com alta vulnerabilidade social. Dessa forma, sua clientela era composta quase que no seu total por crianças que moravam nas cidades administrativas, conforme os indicadores: (42%) Asa Norte (com ressalva de que, a população, em sua maioria declararam o endereço do trabalho dos pais), Vila Planalto (10,4%) Sobradinho (6,6%), sendo o restante, moradores das cidades: Planaltina, Paranoá, Itapoã, Gama e outras cidades do DF. A instituição tinha estrutura média, com 01 pátio, 08 salas de aula distribuídas a sua volta e, ainda 07 banheiros (diferenciados para meninos e meninas), 01 cozinha, 01 Refeitório, 01 Laboratório de Informática, 01 Secretaria, 01 Sala/ Direção, Sala / Seção de Orientação Educacional, 01 Sala de Coordenação, 01 Sala de Recurso, 01 Sala de Apoio e, 01 Dispensa e 01 Parquinho, do lado de fora do prédio.

A escola tinha ainda, biblioteca com pequeno acervo bibliográfico, revistas e periódicos, 01 DVD e VHS e 01 TV, mesas e cadeiras, apesar de os livros estarem dispostos em estantes, não eram catalogados, pois, não havia políticas de incentivo por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal que disponibilizasse profissional bibliotecário para trabalhar nessa área. O que, no contexto da pesquisa vinha sendo feito, era a readaptação de um professor para esse trabalho, mas nem sempre o docente estava disposto a exercer tal ofício. Nesse caso, ficava claro que, o não funcionamento da biblioteca não se devia à falta de livros, mas a falta de profissionais para organizá-la, haja vista, a quantidade de livros que a escola recebia

do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e ainda livros doados pelo Banco Itaú do “Programa Itaú Criança” (Leia um livro para uma criança). Durante o período da pesquisa o que se percebia com relação ao espaço destinado à biblioteca era que, o ambiente era pouco utilizado para a leitura.

A escolha da instituição foi feita devido à acessibilidade, próxima à universidade, e, sobretudo pela atuação da graduanda na escola, em programas e estágios, no decorrer do curso. Essa relação facilitou a pesquisa na escola, a observação e seu desenvolvimento.

2.2 Turma contribuinte na pesquisa

Participaram da pesquisa 21 alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do turno matutino, distribuídos na faixa etária entre 7 e 8 anos, sendo 15 meninas e apenas 6 meninos. Além deles, três professores, sendo 1 professora regente, 1 professor da classe especial e, 1 professora da classe especial. Entretanto, optamos apenas pela participação da professora regente que, também, contava histórias e, pela participação nos diálogos de alunos que compunham a turma.

A presença dos professores da classe especial em sala regular, justificava pela participação no projeto: “Um por todos e todos por um” da escola, numa parceria em que os professores atuavam em tri-docência, registrando as práticas e adaptação de atividades para potencializar a aprendizagem das crianças especiais em interação com as demais crianças da sala regular, durante o ano letivo. (Informação verbal)⁵

Antes dessa iniciativa, os alunos da educação especial participavam apenas, de momentos de vivência, caracterizada tanto pela promoção do aluno para uma série de nível acima da sua, como também, a inserção do aluno da classe especial na classe regular em companhia dos respectivos professores, três vezes por semana num curto período de 2 horas. Após o projeto, os professores seguiam fazendo a inclusão dos alunos, trabalhando com modelamento de comportamento e adaptação curricular, proposta de autoria dos próprios docentes.

⁵ Explicação dada pela professora regente, acerca do Projeto “Um por todos e todos por um”

2.3 Perfil profissional e acadêmico da professora regente

A professora regente, a quem chamaremos de (P), participante da pesquisa, atuava como docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF há 18 anos, distribuídos respectivamente; 12 anos em sala de aula: sendo 6 anos no Ensino Especial, 4 no Ensino Regular de Alfabetização e 2 anos em Sala de Recursos, 6 anos em outras atividades na escola. Afastou-se durante o período de 2 anos para cumprir o mestrado, ficando por mais 2 anos na Coordenação Escolar e, posteriormente foi cedida a outra escola durante 1 ano. Depois desse período, ficou 1 ano na Direção de outra escola, ainda, na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB, com Habilitação em Magistério em Deficiência Mental, antiga habilitação do Curso de Pedagogia (1997), posterior a data, o título mudou para “Deficiência Intelectual”. Mestre em Educação na mesma universidade. Quanto aos cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, a professora participou de cursos ofertados pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, nas áreas: do Brincar, Matemática, Alfabetização e Letramento (2014) e, ainda, em outro curso, ofertado pela UnB: “As possibilidades do brincar no numeramento de Alfabetização” (2012).

2.4 Instrumentos de pesquisa

2.4.1 Entrevista semiestruturada

Para que a pesquisa ocorresse foi necessário encaminhar pedido de autorização à Secretaria de Educação do Distrito Federal e após recolher todas as assinaturas foi possível realizar a observação. Durante o procedimento da coleta de dados, foram utilizados como apoio à pesquisa, um diário de bordo para a transcrição dos diálogos e gravador para a entrevista. Foi utilizada também, como um dos instrumentos para a pesquisa de campo, a entrevista semiestruturada que tem roteiro previamente estabelecido. Entretanto, durante a sua realização, deu-se abertura para outros desdobramentos e indagações. Algo que, segundo André (1995) “[...] tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (p.28).

A autora ressalta ainda, que as técnicas utilizadas compreendem a relação entre pesquisador e pesquisado, sendo a coleta de dados que caracteriza o principal instrumento da pesquisa do tipo etnográfica. A entrevista com a professora regente foi realizada em: 27 de Abril de 2015 das 13h30 às 14h45, no Prédio da F3 - Faculdade de Educação na UnB.

2.4.2 Observação participante

Outro instrumento para a realização dessa pesquisa foi a observação. Conforme salienta André (1995) “a observação é assim chamada [...] porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p.28). Apesar de ser um instrumento relevante para a condução da pesquisa, não é um exercício simples, pois, além da elaboração de um roteiro preestabelecido, o pesquisador deve ir a campo desprovido de preconceitos, a fim de que possa ficar “livre”, para apreender o máximo de informações que iram facilitar a confirmação ou não, dos apontamentos iniciais. (BORTONI-RICARDO, 2008).

Bortoni-Ricardo (2008) salienta, também, que é preciso analisar que não basta seguir parâmetros de outros pesquisadores, mas, que é de suma importância que o pesquisador se reconheça como potencial pesquisador, vivenciando as experiências decorrentes dos momentos de observação, para posteriormente, poder interpretá-las da forma fiel. Procurando trabalhar para o cumprimento do que foi proposto como desafio, primando pelo compromisso com as questões éticas, e educacionais. A observação ocorreu no período 18/03/15 à 30/04/15, em 10 encontros com a turma do 2º ano, objetivando observar como era conduzida a prática da contação de histórias e de leitura em sala de aula, pela professora regente. E, a partir disso, verificar qual a contribuição das atividades para a formação leitora da criança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que quando iniciamos as observações em sala de aula, a professora tinha uma agenda fixa, com horário definido para a contação de histórias que acontecia depois de receber os alunos (Ver quadro das narrativas em anexo). No entanto, conforme a logística das aulas, a professora modificava os horários da

contação e/ou de leitura, isto é, alterando a ordem na agenda sem aviso prévio aos alunos.

Assim, trataremos os dados das observações e da entrevista, abordando alguns apontamentos da literatura eleita nesse trabalho. Retomamos, para isso, nossa opção teórica no tratamento dos dados: análise de conteúdo temática que, de acordo Franco (2005), é utilizado para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, por intermédio de questionamentos e observações que interessam ao pesquisador.

A autora apresenta os pressupostos dessa análise metodológica como, “[...], uma perspectiva de sondagem de opiniões colhidas, [...] a partir de experimentos muito bem planejados na tentativa de serem os mais objetivos possíveis [...]” (p.8). Franco (2005) enfatiza que devem ser considerados alguns aspectos na discussão dessa metodologia de análise, por exemplo:

[...] suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, [...] presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sócias elaboradas e transmitidas vias mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2005, p.11).

Dessa forma, partimos dos temas enfocados na pesquisa para a discussão teórico-metodológica.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE RESULTADOS

Nessa parte da pesquisa apresentaremos a sistematização dos dados. Ressaltamos que tanto as questões da entrevista quanto as observações, não foram abordadas em sua totalidade, devido à quantidade de material apreendido.

3.1. Concepções e práticas de contação de histórias

Segundo Abramovich (1993) “para contar uma história – é bom saber como se faz. Afinal nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, [...]” (p.18).

A autora esclarece que essa atividade se constitui numa arte, em que se usam pausas precisas na voz do narrador, aproximando o ouvir, do sentir, a fim de que se consiga perfeita harmonia com os elementos da história, por razão, é preciso bom senso na escolha de uma obra. Nesse aspecto ela ressalta,

[...] quando se vai ler uma história - seja qual for - para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome de um determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava deslizando na página ao lado... Pior ainda, ficar escandalizado com uma determinada fala, ou gaguejar [...] porque não esperava encontrar um palavrão, uma palavra desconhecida, uma gíria nova, uma expressão que o adulto-leitor não usa normalmente... Aí não há como superar a sensação de ridículo e mal-estar, e tudo degringola... (ABRAMOVICH, 1993, p.20).

Durante a entrevista feita, ao nos remetermos às concepções vinculadas à atividade de contação de histórias, a professora apontou que:

Contar histórias é você envolver o outro num tema, em um assunto e levá-lo a viver tudo que está acontecendo. Você fazer com que ele viva todas as emoções que estão escritas ali num papel. Acho que isso que é contar uma história. É fazer com que a pessoa viva aquilo que está escrito, o texto! Tornar o texto vivo. (Entrevista com a professora regente, realizada em 27 de Abril de 2015 na Faculdade de Educação – UnB).

A professora mostrou que detém conhecimentos teóricos, acerca das concepções de contação de histórias e, num primeiro momento da entrevista, teve convicção e clareza da prática que desempenha em sala de aula. Na sequência, foram selecionados recortes de diálogos⁶ da primeira observação entre a professora e os alunos, nos momentos que antecederam à narrativa, durante e pós contação, em sala de aula:

(P) Era uma vez uma floresta encantada, Joãozinho começou a passear e o sol gostoso batendo nele e, de repente, ele dormiu...

(T) Ronco do sono [...]

(T) Um feijão... Um castelo...

(P) Nãooooo! Ele viu a ponta da árvore!

(A) Risos... Ah, professora! Ah, eu achei que ele ia ficar rico! Que ia achar um pote de ouro! Risos...

(P) Mas, Joãozinho continua andando

(T) Barulho de passos...

(P) Ele ouviu alguém lhe chamar: Joãozinhooooo! [...] - *O que você está fazendo aqui, na minha floresta?* Perguntou a árvore. Ele disse: - *Eu vinha andando e me perdi!* E ele começou a chorar...

(T) Som de choro.

(P) Nessa floresta os animais falam, as árvores falam também... Depois, Joãozinho foi jogado de um lado para outro no meio das árvores e faz o movimento cantando: Pra lá, prá cá, prá lá, prá cá, prá lá... E, Joãozinho acordou do sonho.

(T) Ah professora! Era só um sonho?

(A) de novo professora!

(P) Pra lá, prá cá, prá lá, prá cá, prá lá [...]

(1ª narrativa: “Joãozinho e a floresta encantada” - Adaptação irmãos Grimm). 1ª observação, 2º ano, professora regente, em 18/03/ 2015).

No decorrer da aula observada, antes de iniciar a história, a professora pediu aos alunos que guardassem os materiais. Os educandos a atenderam prontamente e começaram a se agitar por causa da história. A professora iniciou a leitura da narrativa extraída de um livro de histórias: “Joãozinho e a floresta encantada”, fazendo alguns desenhos no quadro; duas árvores grandes e um menino. E assim, seguia contando a história, conforme falava fazia um desenho. Além disso, pediu a participação da turma na sonoplastia.

Na ocasião, ocorreu um questionamento acerca do planejamento, a princípio, pensamos que, por dispor de poucos recursos, sendo estes apenas quadro e giz, se tratassem de uma atividade sem planejamento. Por conta da ausência de adereços e materiais mais elaborados. Entretanto, percebemos que

⁶ Para fins de identificação dos participantes, quando se tratar da professora, terá símbolo (P) e, quando for aluno no singular, símbolo (A), ao se tratar da turma completa, símbolo (T).

isso não significava falta de planejamento, uma vez que, a professora soube conduzir a história, com o uso de recursos, tais como: voz, gestos, sonoridade e emoção, elementos que fazem parte das narrativas.

Porém, anterior à narrativa, não foram dadas pistas aos alunos, sobre a história que iria ser contada. A abertura somente aconteceu, no momento em que a professora solicitou dos alunos a sonoplastia. Nesse aspecto, podemos considerar que a professora se remeteu aos conhecimentos prévios dos alunos, algo que para Solé (1998), é de suma importância, ao se realizar essa atividade “Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto [...], menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação “(p.24).

Em relação ao término da história, momento em que o contador pode recuperar o que não conseguiu efetivar no início da contextualização da narrativa, a professora também não o fez. Ao contrário, a história foi “abandonada”, como algo sem importância. Destacamos que esse fato foi um acontecimento isolado, das demais aulas observadas.

Continuaremos com a exposição dos diálogos entre professora regente e educandos, a partir dos encaminhamentos; durante e posteriores à contação de histórias em sala de aula. Vejamos o que ocorreu com a segunda narrativa lida na segunda observação:

- (P) O título da nossa história é... Tham, tham...
- (A) Não é igual aquela da aula passada né, professora?
- (P) “Corrida dos sapinhos”. - O que será que vai acontecer nessa história?
- (A) Os sapinhos vão morrer?
- (A) Como é que eles vão morrer?
- (P) Será que são os sapos que vão morrer?
- (A) Sim...
- (P) Você tem certeza?
- (A) Hum...
- (P) Então, vamos lá! “Corrida dos sapinhos...” Era uma vez... Olha só, podemos começar uma história? Começa com um: Era uma vez... Ou, Um dia... A nossa de hoje começa com: Era uma vez, a corrida de sapinhos. Eles tinham que subir uma grande ladeira e, do lado havia uma grande **multidão**... E o que essa multidão fazia? *Uek, uek, uek!* Muita gente vibrava com eles! Começou então, a competição. A multidão dizia: Vocês não vão conseguir! Os sapinhos iam desistindo um a um... Foi dada a largada e os sapinhos dizendo: Vocês não vão conseguir você E quase todos iam desistindo... Saiu esse, saiu esse [...] Subia tranquilo, sem esforço. Porque será que ele não desistia? Todos queriam saber o que aconteceu. E quando foram perguntar ao sapinho como ele conseguiu chegar ao fim, ele já estava com o seu troféu. Um repórter que foi lá perguntar: Como

você conseguiu chegar até o fim, com esse monte de gente falando: Você não vai conseguir! Você não vai conseguir... Aí, sabe o que descobriram gente?

(T) O que?

(P) Ele era surdo!

(T) Risos...

(P) Quando queremos fazer alguma coisa que precisamos de coragem, não devemos escutar as pessoas que falam que não vamos conseguir, sejam "surdos" a todas as pessoas que dizem coisas negativas, coisas ruins... Para vocês.

(P) Se alguém diz: Você não vai aprender. Eu vou aprender. Se alguém diz: Você não é inteligente. Eu sou muito inteligente!

(A) Se for um menino mau?

(P) Se for um menino mau, você vai dizer: Eu sou muito bom! Eu sou uma pessoa educada quero fazer o bem, não deixe ninguém dizer que vocês não conseguem fazer nada, por que vocês conseguem fazer... Tudo! [...] a gente tem que acreditar nas pessoas que acreditam na gente, por que todo mundo é capaz de fazer... Tudo! Será que a gente consegue pensar um final diferente para essa história? Quem gostaria de dar um final diferente para essa história?

(A) Podia ser... O sapo... O sapo com o prêmio na mão.

(P) Uai, e não terminou o sapo com o prêmio na mão?

(A) Ah! A história foi rapidinha...

(P) Por que... Tem texto... Vocês se lembram que a gente falou que tem texto que a gente tem poema, tem música, tem piada... Tem receita, tem esse texto que é um texto curtinho, mas tem texto que são grandes.

(P) Fala aí...

(A) Quando alguém fala para eles: *Vocês não vão conseguir*, eles vão falar: *Eu não acredito em você!*

(P) Perfeito! Perfeito!

(P) Na história dela, os sapinhos vão revidar e vão dizer: *Nós vamos conseguir!*

(A) O sapinho não era mais surdo e aí, ele acreditou em si mesmo e conseguiu.

(P) Apesar das pessoas estarem dizendo você não vai conseguir, ele acreditou em si mesmo e foi lá e, venceu.

(A) Eu queria mudar o final para o sapo perder!

(P) Ah você queria mudar o final para o sapo perder? Ah, ta... Pode! Muito bem!

(T) Risos...

(A) Todos esses sapinhos aqui que vão participar da corrida, tem aprender a fazer sacrifício.

(P) Perfeito!

(A) Eles podiam botar um tampão de ouvido para não escutar!

(P) Quem chegou primeiro qual foi a posição? Quem chegou em primeiro lugar?

(A) Foi o surdo!

(P) Muito bem, foi o surdo, mas ele chegou em qual posição?

(T) Em primeiro lugar!

(P) E quem ta aqui... (se referindo a esquerda e a direita do pódio)

(T) Segundo e terceiro.

(P) Quantos sapinhos chegaram ao final da corrida?

(T) Um.

(P) E, como era a característica dele?

(T) Surdo

(P) Quantos sapinhos participaram da largada?

(T) 1... ..5... 6... Menos o surdo... (Os alunos se confundiram com essa pergunta)

(P) Certeza? Conta aqui comigo: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Ô aqui tem 6

(T) 5... 6! (Alguns alunos diziam; 5 outros diziam 6).

(P) Eu tinha 6 sapinhos, só um chegou ao final, então quantos desistiram?"

(T) 5!

(2ª Narrativa: "Corrida de sapinhos" - Monteiro Lobato, 2ª observação, 2º ano, professora regente, em 19/03/2015).

Os extratos dessa aula apontam para uma abordagem interativa da atividade de contação de histórias. A começar pelo título, a professora criou dispositivos de interação ao longo do processo. Essa alternativa de contar histórias em diálogos com o grupo-classe sinaliza para o defendido por Solé (1998) ao se remeter às estratégias de leitura: antes, durante e depois da atividade. De acordo com a autora:

[...], as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar as crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto. (SOLÉ, 1998, p.130-131).

A seguir, enfocaremos, especificamente, o que a mestra apontou acerca da atividade de contação de histórias e a formação do leitor no 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização.

3.2 A atividade de contação de histórias e a formação do leitor nessa etapa da escolarização

No transcorrer da entrevista, a professora se posicionou sobre a possibilidade (ou não) de atrelar a atividade de contação de histórias à formação do aluno leitor. Vejamos o que ela enfatizou:

[...] Em alguns momentos de sala prendo-me ao texto, e em outros momentos, quando o texto é muito técnico, então eu saio um pouquinho, mas eu procuro fazer os dois, para eles perceberem que eu estou lendo, que aquilo que eles estão vivendo, vem de um texto. Então um texto tem que ser vivo! Perceber que mesmo aquele texto que exige mais, que tem palavras mais complexas, aquele texto pode ser divertido, pode trazer algo bom para eles, algo gostoso, algo novo. Acho que esse é o grande desafio de se contar uma história em sala de aula, fazer com que o aluno perceba que ele não está lendo sozinho; que o texto pode ser algo interessante para ele. É algo que tenho me preocupado bastante, porque eu tenho alunos que quando eu vou trabalhar o livro com eles; ah, não! Por quê? Porque o livro exige leitura, então para eles, a leitura está se tornando algo dolorido, algo difícil, então a contação de histórias num primeiro momento é para isso, é tornar a leitura prazerosa para o aluno. Então isso, para o aluno, contribui para a ortografia, criatividade, produção de ideias, ler a contação de histórias traz muitas contribuições. Esse é o meu grande objetivo ao contar uma história. (Entrevista com a professora regente realizada em 27 de Abril de 2015 na Faculdade de Educação – UnB).

A partir dessa parte da entrevista, percebemos que a professora deu ênfase à leitura de textos atrelados à contação de histórias. Entretanto, se por um lado, isso pudesse se refletir de maneira positiva, ou seja, usar a atividade de contação de histórias como recurso auxiliando o aluno na leitura, por outro lado, não podemos esquecer que, é de suma importância incentivar continuamente o uso da leitura do livro literário em sala de aula como um dos recursos importantes na/para a formação do leitor.

Assim como outros recursos didáticos, entendemos que são dispositivos desencadeadores da aprendizagem que aproximam o aluno da leitura e, não um fim em si mesmo. Assegurá-los em sintonia com os encaminhamentos da sala de aula é fundamental, conforme salienta Paiva e Rodrigues (2008) acerca dos livros de literatura, “a leitura de livros de literatura pode também instituir novos modos de ler na escola. Por ser um objeto de fácil locomoção, o espaço em que acontece a leitura não precisa ser necessariamente, a carteira da sala de aula”. (p.113).

Na sequência, temos momentos das observações em que a professora articulou a contação de histórias com uma parte da leitura de um livro pedagógico⁷. Inicialmente, informou aos alunos que ela iria contar duas histórias, sendo que uma fazia parte do livro – “O carteiro chegou” e, a outra, seria a narrativa “Cachinhos dourados e os três ursos”. Explicou que ambas histórias se relacionavam, e que

⁷ O carteiro chegou (Janet; Ahlberg, 2007) leitura articulada à terceira narrativa: “Cachinhos Dourados” (Adaptação inglesa de Solthey).

para se entender a leitura do livro era necessário primeiro que os alunos entendessem a história de “Cachinhos Dourados”. Após explicar a condução da atividade, pediu que tomassem assento ao chão e fizessem um círculo, as crianças o fizeram. Logo depois, a mestra perguntou se alguém já conhecia o livro. Uma das crianças afirmou que conhecia, a professora solicitou que alguém já tivesse conhecimento, prestasse atenção. Ela utilizou como recurso complementar à primeira história, a exploração das ilustrações de “Cachinhos Dourados”. Conforme ia narrando, mostrava as imagens às crianças e ia organizando a sequência das cenas da história no chão.

As crianças escutavam com atenção. Ao final da história, a professora disse que passaria à leitura do livro “o carteiro chegou”, porém, abriu-o apenas para retirar um modelo de carta, em que a personagem principal “Cachinhos Dourados”, escrevia uma carta aos ursos, pedindo desculpas por ter invadido sua casa. Ela leu a carta e a partir daquele momento, orientou os alunos a escrever uma carta nos moldes do exemplo que mostrou, como se os alunos fossem a personagem “Cachinhos Dourados”. Houve resistência por parte dos alunos.

Entretanto, após mostrar como queria que os alunos fizessem, escrevendo no quadro os dados da carta, exemplo: *para, data, assinatura*, isto é, após dar um exemplo no quadro, os alunos compreenderam a proposta da atividade. Assim, ela distribuiu a forma impressa igual a que havia na proposta do livro. As crianças participaram da atividade, algumas optaram, em suas cartas, que a “Cachinhos Dourados” não deveria se desculpar com os ursos, outros já fizeram a escolha de pedir desculpas aos ursos. Nesse momento, teve um fato curioso: uma das alunas se recusou a fazer a carta, alegando que a “Cachinhos Dourados” só existia na Disney. Inferimos dessa reação da criança que não só ela, como também outras perceberam que essa atividade era um pretexto da professora para se chegar à escrita do texto.

Por fim, a turma acabou realizando a atividade, tanto que mais tarde, cada aluno quis apresentar sua cartinha para a turma. As seguir, os diálogos da narrativa “Cachinhos Dourados” entre professora e alunos, conforme terceira aula observada:

(P) Agora uma história eu vou contar...

(T) Vocês vão escutar...

(P) Era uma vez, numa floresta, num local muito distante, uma casinha muito, muito bonitinha onde moravam três ursinhos, não

eram um não eram, eram três: Pai Urso, a Mãe Urso e o Pequeno Urso.

(A) E a filhinha?

(P) Não, não era só três: Papai, mamãe e o filhinho. Cabe mais um aqui?

(T) Não...

(P) São só três! Eles moravam felizes nessa casinha, lá eles passavam o dia, nessa floresta procurando mel e outras coisas para comerem. Tinha uma menina, que se chamava Cachinhos Dourados, certo dia... Ela era muito "danada", sabe quem ela lembra?

(A) Quem professora?

(P) A Emília do sítio do Pica-pau Amarelo! A mãe dela falava: - *Cachinhos Dourados, você não pode ir para a floresta!* O que a Cachinho Dourados fazia?

(T) Ela ia para a floresta.

(P) Ela foi para a floresta mesmo assim... E olha só o que Le viu na floresta?

(T) A casinha dos ursinhos.

(P) E como ela era muito curiosa... E vocês sabem que numa floresta ninguém fecha as portas, por que a floresta é um lugar mágico! Lá eles não precisam se preocupar em chegar alguém mal educado, e entrar sem ser convidado, mas Cachinhos Dourados era educada?

(T) Não!

(P) Certa manhã, ao se levantarem, mamãe Urso fez um delicioso mingau, como era de costume. Porém, o mingau estava muito quente. Sendo assim, mamãe Urso propôs que fossem dar uma voltinha junta pela floresta, enquanto o mingau esfriava. E assim fizeram. Mamãe Urso deixou o mingau em suas tigelinhas, esfriando em cima da mesa e os três ursos saíram pela floresta. E saiu a família feliz à cantar: Lá...

(T) Lá, lá, lá, lá. (Essa música é dos Smurfs)

(P) E aí Cachinhos Dourados que estava escondida, quando viu que os três ursinhos saíam, ela não perdeu tempo entrou na casa e deu de cara com o que?

(T) Com as tigelas de mingau!

(P) Ela olhou, e resolveu provar a iguaria. Provou, então, o mingau da tigela maior, mas achou-o muito quente. Provou o da tigela do meio e achou-o muito frio. Provou o mingau da tigelinha menor e achou-o delicioso, não resistiu e comeu-o todo. Após comer o mingau, Cachinho Dourados foi em direção à sala [...].

(P) muito bem, já sabemos o que a Cachinhos Dourados fez, agora nesse livro aqui, ele está cheio de modelos de cartas e, agora o que nós vamos fazer?

(A) o que tia?

(P) Vamos fazer uma carta nesse modelo, vamos escrever como se agente fosse a Cachinhos Dourados pedindo desculpas aos ursinhos por ter comido o mingau de todos eles e, quebrado suas cadeiras e camas, vamos lá [...]

(3ª Aula observada, professora regente, 25/03/ 2015)

Com base no que ocorreu no momento dessa aula, percebemos que havia interesse, por parte da professora, em trabalhar com a formação de leitores, visto que facilitava a inserção do aprendiz, por exemplo, quando dispunha de

estratégias durante a contação e, sugeria a escrita do gênero carta, para atrair o aluno para a leitura, no uso de instrumentos intermediadores, embora alguns preferissem outra atividade à escrita. Sobre a leitura, Solé (1998) pontua que:

Aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir de textos escritos. As estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender. (p.172-173).

A seguir, destacaremos as concepções da professora acerca das práticas de letramento em sala de aula.

3.3 Práticas de letramento adotado em sala de aula

Conforme Soares (2009), “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18). Observemos o que a professora apontou durante a entrevista, considerando esse aspecto do letramento:

Letramento é fazer com que a criança consiga, por exemplo: quando se fala em uma palavra “roteiro”, letrar uma criança de acordo com o que li, é atribuir significado a esse roteiro. É ele poder mais à frente aplicar isso: Eu li o roteiro para um livro e gostei. Eu acredito que seja isso. [...], trabalhando com eles a interpretação. Associando, relacionando. Hoje por exemplo: tem um aluno que ele trouxe um livrinho. E no livro tinha uma flauta e eu já tinha contado uma história para eles num outro momento que tinha uma flauta, e aí eu tentei puxar deles; gente onde é que a gente teve uma flauta? O que tem em comum nesta história com a outra? Enfim, fazendo co-relação de um texto com outros, puxando pela memória deles. (Entrevista com a professora regente realizada em 27 de Abril de 2015 na Faculdade de Educação – UnB).

Nesse tópico da entrevista, percebemos que, embora a mestra tenha se referido ao trabalho com textos, não identificamos uma compreensão teórica e metodológica, acerca da especificidade do eixo de leitura, ou seja, criar alternativas na sala de aula, objetivando a apropriação da linguagem presente nos mais diversos gêneros textuais, o sujeito fazendo uso social dessa linguagem. Acerca disso, Terra (2013) salienta que isso só é possível quando se compreende a ideia de leitura

como um processo amplo abrangendo não só o letramento e a compreensão de texto, mas o exercício de narrar, ouvir e criar sentidos para uma história.

A seguir, trechos de diálogos de aula observada na ocasião em que a professora contou a história em quadrinhos - “Cebolinha: a hora do banho”. Vejamos como foi conduzida a narrativa:

(P) Agora uma história eu vou contar, vou pedir para vocês me falarem. “Todo dia no final da tarde, a mãe do Cebolinha dizia assim: - *Cebolinha vai tomar banho!* Na hora o Cebolinha respondia: *Primeiro a Maria Cebolinha!* Aí, a Maria Cebolinha dizia: - *Não, primeiro o Cebolinha!* E começava uma discussão: - *você. - não você. – você!* Até que a mãe falou: - *Pode parar agora! Vai já para o banho Cebolinha!* A mãe mandou o Cebolinha ir primeiro. E ele entrou no banheiro com uma má vontade! Foi tirando a roupa devagar; a blusa, o short...

(C) Eca tia...

(P) Uai, você toma banho de roupa?

(T) É... ha, ha, ha

(C) Eu tomo!

(T) Risos [...]

(P) Olha lá... Depois, ajoelhou no chão frio do banheiro, para ver se tinha um tesouro escondido no ralo

(A) Eu já vi esse desenho do Cebolinha

(P) Depois o Cebolinha parou em frente ao espelho e imaginou que tinha um skat black stryp, stryp blak...era uma loucura

(T) Tudo isso? Risos [...]

(P) Foi só a mãe fechar a porta do banheiro. O Cebolinha pensou: *Dinheiro pelo ralo?* - *Deve ter sido terrível pirata perna de pau!* E disse: - *Devolve meu dinheiro aqui, seu pirata perna de pau!*

(A) Eu queria ser um pirata [...]

(P) Quem era o personagem principal?

(A) O Cebolinha!

(P) E os personagens coadjuvantes?

(A) A Maria Cebolinha e...

(P) A Maria Cebolinha? Ela não nem apareceu na história.

(A) Apareceu sim, você fez a voz dela.

(P) Qual era a quantidade de personagens na história?

(A) Três: Cebolinha, a mãe do Cebolinha e a irmã dele [...]

(4ª Narrativa em quadrinhos - Turma da Mônica - Maurício de Souza, 4ª Aula observada, professora regente, 26/03/2015).

Na ocasião dessa observação, anterior ao início da narrativa, as crianças estavam muito agitadas, interromperam a professora por diversas vezes. Ela só iniciou a contação quando conseguiu a atenção de todos. Ao se reportar aos personagens, mudava o tom de voz. Por exemplo: no momento em que fazia a voz Cebolinha e a mãe do personagem. Utilizou o quadro e algumas imagens para ilustrar, como fez das outras vezes. À medida que ia contando a história, colava as imagens no quadro e pedia a atenção dos alunos que conversavam. Toda vez que a

mestra se referia à palavra “água”, dava bastante ênfase. Nesse momento, nos ocorreram alguns questionamentos: Quais os motivos que a levariam a contar uma história que incentivasse a cultura do desperdício de água? Como a professora iria trabalhar com os alunos, os encaminhamentos pós-textuais? Logo após a narrativa, a professora perguntou:

Sabem por que eu quis trazer essa história? É que dia 22 de março foi comemorado o dia mundial da água. E nessa semana, nós todos da escola, estamos falando de um tema muito importante, em todas as escolas do Distrito Federal, sobre a importância do uso consciente da água. – Gente, imaginem se fôssemos tomar banho igual o Cebolinha, um banho demorado daquele, quanto de água não iria desperdiçar? (Professora regente)

Nesse momento, as crianças escutavam com atenção, e, uma aluna foi até a frente da sala e associou o assunto “água” com o Egito, falou acerca do Rio Nilo. A criança se expressou com propriedade sobre o rio e disse que todas as pessoas dependiam desse rio para sobreviver, por que era de lá que vinham seus alimentos. A professora não aproveitou esse momento para relacionar a outros textos. Apenas concordou com a reflexão da aluna. Posterior a isso seguia fazendo perguntas:

(P) “Para que serve a água? E onde podemos encontrá-la?”
(T) No mar... Rios... No lago!

Todos queriam fazer alguma observação sobre a água. Perguntou se a água do lago era doce ou salgada e depois explicou que nos rios e lagos a água era doce, e, no mar, salgada. Lembrou, ainda, aos alunos o Lago Paranoá e perguntou quantos dos que estavam em sala de aula, moravam perto do lago. Continuou indagando quantos passavam perto do lago ao irem para a escola. Somente um aluno respondeu que passava todos os dias, quando vinha de circular.

Depois de ter feito várias inferências com os aprendizes sobre a temática “água”, a professora organizou a turma em quatro equipes, a fim de que fizessem uma atividade. Cada um ficou com um tema: Grupo 1 – Onde encontramos água? Grupo 2- Quais são os estados da água? Grupo 3- Quais os ciclos da água. Grupo 4- Quais as formas de poluição? Grupo 5 – Quais as formas de prevenção da água? Dessa forma, cada equipe em comum acordo, deveriam criar um título para o grupo, e responderem a atividade conforme a orientação. Depois buscaram em revistas e jornais, algumas figuras que correspondiam às respostas das questões.

Posteriormente, as figuras seriam coladas na atividade com o título da tarefa. A turma estava empolgada com a atividade que também trabalhava a escrita, por exemplo: quando responderam às perguntas acerca da importância da água. Nos dias subsequentes a essa aula, a professora levou os alunos a uma chácara da região para conhecerem uma nascente e aproveitou para reafirmar a importância da água e seu uso sustentável. Daí foi esclarecido os questionamentos iniciais, quando pensamos que a narrativa seria voltada à cultura do desperdício de água, mas, que na verdade, a mestra trabalhou com conhecimentos prévios que norteariam todas as atividades que iriam ser desenvolvidas, posteriormente, conforme vimos.

Depreendemos dessa aula que a profissional soube aproveitar os recursos elencados inicialmente nessa categoria de análise, a começar pelas estratégias de “promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir suas opiniões [...] fomenta uma leitura inteligente e crítica [...]” (SOLÉ, 1998. p.173) principalmente nos elementos pós-textuais, no momento em que articulou, com maestria, o processo de letramento na escrita de textos e posteriormente quando trouxe sobre a importância da água nos diálogos com os alunos, momento posterior à narrativa em quadrinhos, associando à escrita às perguntas sobre a água nos respectivos grupos durante a atividade.

3.4 Ensino de leitura, produção de textos e escrita alfabética

Nesta seção, enfatizaremos as concepções e práticas dos eixos de leitura, produção textual e escrita alfabética articulados ao segundo objetivo específico da pesquisa e, sobretudo, às dificuldades apresentadas pela professora no trato com as questões cotidianas de ensino e aprendizagem de sala de aula. Segundo o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012)⁸ no concernente à leitura:

[...] deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas. É necessário adquirir autonomia, a criança deve ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos

⁸ Ibidem, p. 18.

para atender a diferentes finalidades. Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas no ciclo de alfabetização (p.14).

De acordo com o referido documento, em relação à escolha da produção textual empregada em sala de aula, deve-se levar em conta que:

Ao definirmos o gênero, em seguida, teremos que pensar na proposta de produção propriamente dita. E, como toda situação de escrita, seja para avaliar ou não, essa deve ser contextualizada e com significado para a criança. Dessa forma, é necessário deixar claro para o aluno: O que ele produzirá (qual gênero)? Para que produzirá (o objetivo do texto)? Para quem (destinatário)? Onde esse texto circulará? (p.31).

No que tange a concepção da escrita alfabética, o documento aponta que:

[...] no 2º ano espera-se que, além de continuar a consolidação do que está previsto para o 1º ano, o aluno esteja apto: a reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler sozinho palavras e textos; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. (BRASIL, 2012, p.44).

Na sequência traremos extratos da aula observada, nos quais a professora trabalhou o gênero textual música articulado à leitura. Vejamos como foram conduzidos os elementos, antes, durante e pós- textuais:

Para essa atividade, especificamente, a professora regente pediu que outro professor trouxesse um violão, para que, juntos, pudessem trabalhar a música “Asa branca” (Luiz Gonzaga) com a turma. Em seguida, sentou-se ao chão, ao lado das crianças que já se encontravam sentadas e explicou:

(P) Pessoal, o texto de hoje é uma música!

(T) Ah, professora!

(P) O que, que é texto gente? É a gente falar sobre alguma coisa; sobre uma imagem, ou às vezes a própria imagem é um texto, por exemplo: quando o papai está dirigindo, aí ele vê a lettrinha “E”, o que vocês acham que significa aquela lettrinha “E”?

(A) Que pode estacionar!

(P) Professora: E se aquela lettrinha está com uma linha vermelha no meio da letra “E”? Significa que?

(A) Não pode estacionar!

[...] (P) Mas, o que eu quero dizer para vocês é que tudo é texto, se, é uma piada, é texto! Se, é uma receita? É um texto! Se, é um poema? É texto! A música também é um texto, ela é uma mensagem. O nosso texto de hoje é uma música. E como todo texto, ela tem um título. Quem já ouviu falar da música Asa Branca? Então, “Asa branca” é um texto que foi composto por um grande compositor,

ele é lá do Nordeste! O nome dele é Luíz Gonzaga. E ele gostava de tocar uma sanfona, quem já viu sanfona? [...]

(P) Qual é o título mesmo, alguém lembra?

(T): Asa Branca!

(P) Quando "oiei" a terra ardendo [...]

(5ª Narrativa: Asa Branca. Observação, 2º ano, professora regente, em 08/04/2015)

A mestra seguiu trabalhando com as crianças as estrofes da música, originalmente escrita com as palavras dispostas dessa forma, entretanto, podemos encontrá-la em outras versões. Desse modo a professora procurava sempre enfatizar as crianças às palavras "em grifo", pois, as mesmas seriam trabalhadas, posteriormente. E nesse caso, ela deu a seguinte explicação:

(P) Essas palavras aqui, o cantor na verdade, queria falar com uma linguagem simples... [...]

(A) Tia, igual os bebês, oia!

(P) Exatamente, às vezes os bebês falam uma linguagem mais simples. Então, ele queria falar de forma que todas as pessoas pudessem entender.

(P) Quando "oiei" a terra ardente. Ao trabalhar a primeira estrofe, será que a terra arde?

(A) Não!

(P) Quando a terra está seca, o que acontece com ela?

(A) Ela perde toda a água.

(P) Então, para ele a terra estava ardendo, era uma terra rachada, aquela terra toda quebrada. Ela estava ardendo, porque ela não tinha água. [...] A primeira estrofe é assim: Ô, quando "oiei" a terra ardendo...

Houve dificuldade com a letra da música no momento em que o professor que tocava, insistiu em cantar a letra na versão em que a grafia estava na norma culta, levando a reação de um aluno, que o corrigiu:

(T) Você tem que cantar oiei e não olhei, professor! [...]

A criança teve essa reação, por que inicialmente a professora deixou claro por diversas vezes que a música havia sido escrita com a grafia incorreta por conta da linguagem regional. Logo depois, todos já estavam cantando e repetindo a música, por diversas vezes:

(P) Vamos lá gente! Quando oiei a terra ardendo, qual fogueira de São João, eu perguntei a Deus do céu, uai, por que tamanha judiação.

Assim, a professora prosseguiu contextualizando as palavras e as expressões da música de forma minuciosa, trabalhando com leitura e a escrita. Segundo a docente, os alunos precisavam aprender a música por que naquela mesma semana iriam participar de uma festa na escola e a turma iria apresentá-la.

Após a aprendizagem da letra, a mestra lhes mostrou a primeira atividade que fariam: Colar no caderno de produção de texto as estrofes da música “concertando” a grafia da música.

Apesar de terem ficado um longo período discutindo a música, alguns alunos na hora da atividade esqueceram sua sequência e recorriam à professora que os remetia novamente ao ensaio, de modo que voltavam a lembrar. Já para a segunda atividade, o comando era diferente, na primeira questão: os alunos teriam que copiar as palavras (*oiei, perguntei, fornaia, prantação, farta*) em outra coluna com a grafia correta. Quanto a segunda e última questão: os alunos teriam que fazer um desenho acerca dos trechos estudados.

A partir da prática da professora, percebemos que ela procurou contextualizar a música com os alunos ativando alguns conhecimentos prévios, de maneira que quando chegou a parte da atividade, apesar de utilizarem o caderno de produção textual, ficou caracterizado que a atividade era de leitura, tendo em vista, que os alunos precisavam articular versos, estrofes para formar o texto e, não de escrita. Quanto à inserção da escrita percebemos que as palavras foram trabalhadas apenas para correção da grafia. Em outras palavras, a professora não conseguiu articular nessa aula os eixos de ensino, conforme havíamos proposto no início, a regente trabalhou apenas, o foco no eixo na leitura.

Vejamos o posicionamento da mestra acerca das principais dificuldades enfrentadas em relação às práticas de leitura, produção textual e a escrita alfabética em sala de aula:

Acho que as maiores dificuldades sou eu mesma. Da gente como profissional fazer uma avaliação, porque isso tem que ser feito diariamente; hoje foi bom, o que foi bom? E se tem algo que preciso me policiar também é perguntar para os alunos. Ter um feedback mesmo, para redirecionar o meu trabalho, isso é fundamental. Professor tem um ego muito grande, para gente admitir que isso ou aquilo não foi legal, não é fácil. Então, acho que a maior dificuldade é essa o professor se auto-avaliar e a partir dali, ele reavaliar, revisar a sua prática e, tentar de novo. (Entrevista realizada em 27/04/2015. Faculdade de Educação - UnB).

Inferimos desse tópico da entrevista que a professora não se remeteu a questão posta, isto é, relacionadas às dificuldades enfrentadas em sala de aula no trato com os eixos de leitura, produção de texto e escrita alfabética, preferiu calar-se, a tecer comentários acerca das dificuldades. Entretanto, ao reformularmos a pergunta, se seria possível articular a atividade de contação de histórias à

apropriação da escrita e da leitura por parte da criança e de que forma ela trabalhava esses eixos, a professora respondeu com entusiasmo:

Sim, com certeza! Por que o contar história é tornar a história viva, a história vem da palavra. Hoje eu contei uma história para eles que foi “A princesa e o dragão”, e eles receberam muito bem. Eu dei 10 tampinhas para um grupo, por que justamente, estamos trabalhando a questão da dezena. Então tinha várias situações que eles tinham que fazer “som” e em uma das situações, de maneira bem simplória, num momento lá tinha assim: A princesa arrancou os dentes caninos do dragão... Quantas letras têm a palavra canina? Ai, eles foram contar c a / n i / n o s //. Por que infelizmente alguns colegas acham que a gente só está trabalhando a escrita quando você está ali escrevendo, mas a escrita ela começa aqui, então no momento que eu estou trabalhando, ela vai chegar no momento certo. Então, tem que primeiro formar a palavra para depois ele ir para o registro, o papel. Então, ai nós fizemos: seis letras, cinco, então vamos contar... Ai eu fui escrevendo no quadro, porque o quadro às vezes é o meu caderno e o caderno do aluno, porque tem o visual; eu fui escrevendo e eles foram fazendo, alguns não precisaram do apoio visual, mas outras não teriam conseguido sem esse apoio. A próxima vez que eles forem escrever, alguns desses que fizeram no quadro comigo já vão ter visualizado, agora outros não, eles vão ter que escrever e eu vou ter que estar do lado. Então assim, são processos que eles precisam passar, para chegar a um determinado nível e que a contação de histórias me ajudou a chegar lá. (entrevista realizada em 27/04/ 2015. Faculdade de Educação- UnB).

Nesta última etapa da entrevista, a professora conseguiu explicitar um exemplo de articulação com a escrita alfabética, atrelado à contação de histórias, diferentemente, do que ocorreu no bloco anterior.

Conforme verbalizou, além de trabalhar as sílabas das palavras “ca-ni-nos” no encaminhamento pós-narrativa, a regente mesclou outros conteúdos, como por exemplo: a matemática. Ressaltamos que era comum em suas aulas, essa mistura de conteúdos, qualquer que fosse o encaminhamento textual trabalhado, conforme foi visto no diálogo da narrativa “Cachinhos Dourados”.

Contudo, durante a observação das dez aulas presenciamos que pouco se trabalhou a questão da escrita alfabética, em conformidade com os outros eixos de ensino. Sendo assim, percebemos que ainda há dificuldades de realização desse trabalho nesse grupo-classe, principalmente no que se refere a escrita alfabética. Nesse sentido, durante o período da pesquisa foi observado que a turma estava muito dividida entre os níveis silábicos e alfabéticos⁹. Ainda verificamos que, em

⁹ Níveis da escrita de acordo com Emília Ferreiro. Disponível em: < <http://pedagogia-unimontes.blogspot.com.br/2011/11/niveis-da-escrita.html> > acesso em: 28/06/2015.

relação aos desdobramentos dos eixos de ensino, presenciamos poucas atividades voltadas para o Sistema de Escrita Alfabética. Sabemos que, para o sucesso da aquisição do SEA nas atividades propostas para o trabalho com o ano-ciclo do 2º ano, se faz necessária uma articulação maior em prol dessa sistematização, conforme nos aponta Moraes 2012 apud (BRASIL, 2012):

[...] avaliar os conhecimentos do tipo conceitual, que envolvem a compreensão de que a escrita relaciona-se com a pauta sonora da palavra, e não com o seu significado, e de que as palavras são formadas por unidades menores que são as sílabas e de que essas envolvem unidades ainda menores que são os fonemas. Além disso, é preciso saber que, para escrever infinitas palavras, nos utilizamos de um conjunto de letras correspondentes ao nosso alfabeto. Enfim, como apontado no início do texto, é preciso saber se os alunos já desenvolveram as capacidades de: e conhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho; identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas; ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.(p.46-47).

A partir dos assuntos discutidos na pesquisa, percebemos que é de suma importância considerar nas atividades de leitura e de contação a vinculação de estratégias não só voltadas para a formação do aluno-leitor, mas também, para a do escritor, pois conforme Machado e Rocha (2011) não há como formar o escritor se esse antes, não se tornar um leitor, numa perspectiva em que ele consegue romper ao criar padrões e inovar em sua escrita. Para isso, é preciso dar ênfase a articulação desses eixos de ensino na sala de aula no 1º ciclo de Alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias faz parte das memórias de significação e de pertencimento da infância. Abramovich (1993) mostra que “é importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta” (p.22). Contar e ouvir histórias estão presentes nas experiências de troca, entre ouvinte e contador, despertando por meio da leitura o imaginário, o fantástico, o prazer de ler.

Embora, não se saiba ao certo em que momento da história da humanidade a contação surgiu, essa arte tem sido passada ao longo das gerações como uma tradição cultural, preservando a identidade dos povos, valores, crenças e costumes. Teve plena expansão como entretenimento, por assim dizer, e agora, na contemporaneidade, chegou às escolas. Primeiramente aliada à prática da pré-escola, depois expandida à escolarização dos anos iniciais da educação básica, conforme vimos no documento oficial (BRASIL, 2012) como forma de articular os eixos de ensino da língua à formação do leitor, por meio do letramento literário na escola.

A partir desse parâmetro, elaboramos o estudo: Concepções e práticas de leitura e de contação de histórias no ensino fundamental, a fim de problematizarmos as possíveis implicações da atividade de contação e de leitura na/para a formação do aluno leitor, principalmente, priorizando os aspectos mais pontuais do letramento para se chegar à articulação da leitura com a contação de histórias em sala de aula. Para as questões levantadas elencamos o objetivo geral que consistia em analisar as concepções e práticas de leitura e de contação de histórias no referido ano-ciclo em observação a prática de uma professora.

Como resultado geral da prática acompanhada, houve espaço para as atividades de contação de histórias, como estratégia para a formação de leitores, defendido por Solé (1998) essa atividade como estratégia de ensino apresenta algumas pistas que favorecem as situações de aprendizagem que dão significado as produções textuais, aproximando o aluno da leitura. Entretanto, não verificamos momentos destinados à leitura textual. Por consequência, o aluno não foi inserido na prática de leitura, apenas na prática de contação.

Todavia, a apropriação dessa prática por parte do professor deve ser ponderada, uma vez que, se trata do viés didático-pedagógico da contação na

escola. Dessa forma, essa atividade precisa estar em consonância com os eixos norteadores de ensino de língua, isto é: leitura, oralidade e principalmente, com a escrita, pois conforme anunciamos anteriormente por Machado e Rocha (2011), como o aluno se tornará leitor, se também não for se constituindo nesse processo, como escritor.

A prática de contação de histórias precisa estar alinhada a prática de leitura nos encaminhamentos didáticos. Para isso, o professor deve ter clareza do emprego dos eixos de ensino. Além disso, durante a prática observada em nenhum momento foi dada a oportunidade aos alunos para lerem ou contarem /recontarem as histórias, nem mesmo aqueles que ainda, não liam convencionalmente. Percebemos que existia nos encaminhamentos didáticos adotados pela professora a intenção de inserir o aprendiz, entretanto essa preocupação estava ligada apenas a contação de histórias e não à leitura.

Quanto à articulação com os eixos de ensino de língua, da qual a leitura e a contação fazem parte, durante as observações, por mais que a mestra tenha trabalhado alguns encaminhamentos pós-contação, as narrativas eram utilizadas como pretexto para se chegar ao conteúdo programado. Apesar disso, não havia uma sistematização da escrita alfabética, fundamental nessa etapa de alfabetização para os desdobramentos do ensino e aprendizagem escritora do aluno.

Outro ponto de destaque a observar; não presenciamos o incentivo à leitura do livro literário em sala de aula, tão importante quanto outro recurso para a formação do aluno-leitor. Assim, como qualquer recurso didático-pedagógico, entendemos que a contação de histórias não pode ser um fim em si mesmo, mas, um dos dispositivos desencadeadores para se chegar à leitura.

Em linhas gerais, existe a abertura para um estudo mais aprofundado da temática, não há como negar que professores se utilizam cotidianamente dessa estratégia de contação para alfabetizar os alunos, de forma intencional ou não, essa atividade é aplicada. No entanto, é preciso cautela para não cercear as possibilidades criativas da criança, matando por assim dizer a arte literária, em nome de uma escolarização mal elaborada, conforme salientou Soares (2011). Do mesmo modo, é preciso avançar na articulação dessas atividades com eixos do ensino da língua, tais como: oralidade, produção de textos, conhecimentos linguísticos, vinculados a prática do letramento e a alfabetização, alternativa crucial no ciclo da alfabetização. Em suma, segundo Perrotti (2013) “a formação de leitores e as razões

para ler implicam textos, isto é materiais de leitura; implicam, é claro, sujeitos portadores de anseios, histórias, vivências, crenças, motivações, saberes, [...] mediadores preparados”(p.31).

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Foram quatro anos de muito esforço e dedicação ao curso de pedagogia, cheguei ao fim da trajetória considerando-me uma vencedora, pela conquista do sonho de cursar graduação numa universidade pública. Por essa razão, posso dizer: “Até aqui me ajudou o Senhor” (I Samuel 7.12). Finalizo o curso ainda com muitos sonhos, maiores inclusive, do que aqueles, como quando comecei.

Ao refletir nessas poucas linhas, o porquê, da escolha do curso, percebi que o interesse surgiu há algum tempo atrás, quando ainda, fazia parte da equipe de professores do ensino religioso da igreja evangélica. Na ocasião, levava o ensino da palavra de Deus às crianças de 2 a 7 anos, por meio da Escola Bíblica Dominical – EBD, contava-lhes histórias dos grandes heróis da literatura bíblica. Além dessa motivação, posso dizer que, a escolha do curso se deu também, pela redescoberta do prazer pela leitura.

Após conclusão do curso, pretendo continuar estudando, se Deus assim permitir, estou considerando inclusive, outra graduação e, talvez, um trabalho com pesquisas, voltada para a educação, no mestrado e/ou doutorado.

Quanto ao exercício da profissão, atualmente fui aprovada no Contrato Temporário da SEE-DF, atuando numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Posterior a essa experiência, pretendo seguir trabalhando com a educação pública ou em escolas particulares e, em outras áreas da pedagogia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo. Scipione, 1993.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. Edições Loyola, São Paulo. 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo. Papirus, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização**: Reflexões e Sugestões. Brasília, 2012.p.36.Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf> Acesso: 14/06/2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. RJ. Vozes, 2013.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marta Moraes da. Metodologia do ensino da literatura infantil. Curitiba. Ibpex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo. Ática, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber livros, 2005.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. São Paulo. Papirus, 2011.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código) que implicações isso tem para a alfabetização? In MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: autêntica, 2005. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>>Acesso: 18/05/2015 às 11h 30min.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de. **Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes ET alli. Alfabetização e Letramento na sala de aula. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

PEDROZA, Giba. **Tecendo histórias: uma vivência com a literatura e as histórias**. In: FRAGA, Tatiana ET alli. Por que ler? Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura. São Paulo, 2013.

PERROTTI, Edmir. **Leitura e pertencimento: apontamentos sobre a cultura escrita**. In: FRAGA, Tatiana ET alli. Por que ler? Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura. São Paulo, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Letramento e alfabetização: As muitas facetas**. Minas Gerais: Cale. Revista Brasileira. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 07/05/2015.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F148554%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FA%20ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20LITERATURA%20INFANTIL%20E%20JUVENIL%20completo.pdf> Acesso em: 19/05/2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Kiara. **A história aberta: narrativas colaborativas**. In: FRAGA, Tatiana ET alli. Por que ler? Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura. São Paulo, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo. Global, 20

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada

- 1) Para você, o que é contar histórias?
- 2) Na sua opinião, quais as contribuições que essa atividade pode trazer à formação do leitor de textos autônomo?
- 3) É possível formar o leitor de textos no 2º ano? Caso sim, quais as alternativas que você lança mão na sua sala de aula?
- 4) Você acha que é possível articular a atividade de contação de histórias à apropriação da escrita e da leitura por parte da criança? De que forma?
- 5) Que aspectos destacaria da sua experiência com a leitura dentro e fora do ambiente escolar?
- 6) Que análise você faz da sua formação inicial e continuada pensando, especificamente, no ensino de leitura no ciclo da alfabetização?
- 7) Em sua opinião, quais as atividades que contribuem para a formação leitora do aluno?
- 8) Quais estratégias você utiliza em sala de aula para que os alunos se apropriem do letramento?
- 9) Quais os recursos pedagógicos disponibilizados pela escola para o trabalho com a leitura (contação de histórias e outros gêneros textuais)?
- 10) Quais as principais dificuldades enfrentadas por você em relação às práticas de leitura e da escrita em sala de aula?

APÊNDICE 2 – Observação

- 1) Instituição de Ensino
- 2) Período de Realização da pesquisa
- 3) Observação prática
- 4) Ano/série do Ensino Fundamental observado
- 5) Tempo de Regência do Professor na série inicial do Ensino Fundamental
- 6) Formação profissional do docente
- 7) Cursos de aperfeiçoamento ou de Formação Continuada na Área
- 8) Como o professor constrói o planejamento de suas aulas e atividades relacionadas à contação de histórias, leitura de livros literários e a produção de textos
- 9) Organização do ambiente para a realização das atividades de leitura, verificar se há algum espaço na escola reservado para a aproximação do aluno com gêneros literários, livros
- 10) Observar os recursos didático-pedagógicos empregados em sala de aula pelo professor, se ele utiliza a leitura da contação de histórias, ou outros gêneros da literatura
- 11) Condução das atividades de sala de aula; antes, durante e pós-leitura ou pós-contação de histórias.

ANEXO – Quadro 1. Narrativas

| Ordem | Dia | Título da História | Narrativas Trabalhadas Autor (a) |
|--------------|------------|---------------------------------|--|
| 1ª | 18/03 | Joãozinho na floresta encantada | Fábula Autor: desconhecido |
| 2ª | 19/03 | Corrida dos sapinhos | Fábula brasileira Autor: Monteiro Lobato |
| 3ª | 25/03 | Cachinhos Dourados | Narrativa Inglesa adaptada Autor: Robert Solthey |
| 4ª | 26/03 | Cebolinha: a hora do banho | História em quadrinho: Turma da Mônica. Autor: Maurício de Sousa |
| 5ª | 01/04 | Asa Branca | Música: Autor: Luiz Gonzaga |
| 6ª | 08/04 | | Neste dia não houve o trabalho com narrativas |
| 7ª | 09/04 | A onça e o bode | Fábula Autor: Luís da Câmara Cascudo |
| 8ª | 22/04 | Fome de leão | Piada Autor: desconhecido |
| 9ª | 23/04 | Brasil Animado: Stress e Relax | Animação brasileira Produção: Mariana Caltabiano |
| 10ª | | | Neste dia não houve o trabalho com narrativas |

Fonte: Elaborado pela autora